



**ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS
ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**

Digilaini Machado dos Santos



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS
ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**

Digilaini Machado dos Santos

Lajeado, fevereiro de 2021

Digilaini Machado dos Santos

**ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS
ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck

Lajeado, fevereiro de 2021

Digilaini Machado dos Santos

**ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS
ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Kári Lúcia Forneck - Orientadora Univates

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva - Examinadora Univates

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattgge - Examinadora Univates

Profa. Dra. Marisa Zanoni Fernandes - Examinadora UNIVALI-SC

Lajeado, fevereiro de 2021

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que utilizam diferentes linguagens como um gesto, uma palavra, um sorriso, um olhar ou uma lágrima, para dizer aos adultos que necessitam de tempos e espaços diferenciados para poderem brincar e descobrir o mundo à sua volta, sem pressa e sem serem julgadas ou comparadas, apenas vivendo intensamente cada momento. Afinal, seus direitos precisam ser respeitados pela sociedade.

Aos professores, pelos esforços agregados para romper com o olhar adultocêntrico, tentando superar os desafios da vida cotidiana nos contextos de Educação Infantil, procurando, cada vez mais, dar voz e vez às crianças nas ações e nas relações protagonizadas nos contextos educacionais.

SOU FEITA DE RETALHOS

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte
da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer
minha história com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas
histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.*

(Cris Pizzimenti)

COSTURANDO AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de parafrasear o poema, “Sou feita de retalhos”, de Cris Pizzimenti, para tecer meus agradecimentos. Cada passo demarcado na tessitura dessa pesquisa corresponde a um emaranhado de ações, sentimentos que foram sendo (re)significados de forma coletiva, com a família, com os amigos, com os professores. Cada um deixou um pedacinho de si, que foi se (trans)formando em um pedaço de todos. Assim, costuro cada detalhe da minha colcha, acrescentando os retalhos daqueles que se fizeram presentes nesses dois anos de caminhada no percurso da investigação.

O primeiro retalho estendo a Deus. Aparentemente simples, mas caseado com fios dourados, por me oportunizar a vida e o direito de fazer escolhas. Algumas escolhas certas, outras erradas, mas que me fizeram aprender, crescer e superar os obstáculos encontrados em minha caminhada.

O segundo retalho, tão importante quanto o primeiro, compartilho com minha mãe, Benta Maria Machado, que, mesmo nos momentos difíceis de sua vida, não mediu esforços para proporcionar meus estudos, dando um apoio incondicional às minhas escolhas, valorizando cada conquista e incentivando a busca de meus sonhos. Esse retalho chamado apoio incondicional apresenta marcas de vivências, de educação e paciência, que foram me (trans)formando, devido ao carinho, ao diálogo e ao apoio de toda a família, que é meu porto seguro, que constituiu a pessoa que sou hoje.

Assim continuo a fiar, remendando pedacinhos coloridos, desbotados, mais cheios de compreensão, que agora foram deixados pelo meu esposo Maicon Roberto dos Santos, por compreender que esse processo de pesquisa exigiu mudanças de rotina em nossas vidas. Rotinas essas em que ele sempre se fez presente, me acompanhando nas

idas e vindas a Lajeado RS, que teve até uma companhia especial, nosso gatinho Floquinho. Todo esse carinho chamado companheirismo me motivaram a superar obstáculos e a continuar a caminhada.

Com uma linha diferente, mas que realça sua grandeza, remendo esse novo retalho, tecendo meus agradecimentos à cidade de Lajeado-RS, que me recebeu de braços abertos, transformando o sentimento de medo e insegurança em amizades e cumplicidades, que foram construídas e vivenciadas no espaço dentro e fora da Univates. Uma universidade que conquistou meu coração pela receptividade, pela diversidade e pela qualidade do ensino.

Esse retalho colorido é especial, remendado com várias linhas entrelaçadas pelos laços de amizade construídos, pelos novos amigos vindos de cada canto do País. Uma construção colaborativa de discussões, de trocas de experiências, reflexões e ressignificações de conceitos que foram permeadas e aquecidas ao meio do frio intenso de Lajeado, RS. Além das conversas jogadas fora, que se tornaram constantes e acolhidas no aconchego do sofá da sala 106 do prédio 2. Uma sala que mostra as possibilidades de transformação dos espaços das salas convencionais, fugindo do “padrão” de carteiras enfileiradas, cadeiras duras, com quadro-negro na frente. Uma experiência que transparece a importância do planejamento de um espaço diferenciado para o acolhimento e os processos de ensino e aprendizagem. Hoje, sentindo a textura desse retalho, percebo a presença da saudade, principalmente, daqueles amigos com quem a aproximação foi maior, pelas formações em grupos de trabalho, pela panelinha criada através do *WhatsApp*, com a Andreia Cristina Pantarolo e o Geilson Arruda Reis, que bastante contribuíram na construção e na reflexão da trajetória dessa pesquisa. Essa ajuda mútua e compartilhada agregou aos conhecimentos aqui construídos.

Não poderia deixar de trazer o retalho da humildade e da sabedoria, deixado pelos professores da Univates, que se igualaram no movimento do ato de ensinar e de aprender, pois somos todos aprendizes. Esse movimento me permitiu compreender que são as incertezas que nos movem na busca pelo aprimoramento pessoal e profissional, colocando-nos como eternos pesquisadores nesse processo em busca do conhecimento.

Quantas memórias, saudades e aprendizagens que não param de crescer com o remendo dos retalhos, que, muitas vezes, foram engavetados sem serem valorizados,

mas hoje reconheço sua importância e o valor na minha história enquanto professora e pesquisadora. Foi junto à rede municipal de Tijucas SC, que iniciei meus primeiros passos com as crianças bem pequenas, que fui aprendendo, por meio de seus choros, risadas, anseios e frustrações, a ser professora. Ainda estou aprendendo... E é o que me permite andar, voltar, errar e continuar nesse movimento de ensinar e aprender, que também é partilhado e compartilhado com a rede municipal de Itapema SC. Municípios aos quais só tenho a agradecer pela valorização e pelo fomento à pesquisa.

Dando continuidade, quero juntar o retalho da parceria dos professores de Tijucas e Itapema, que participaram da investigação; mesmo sendo um ato voluntário, superaram receios e inseguranças. Também agrego a este retalho os professores que indiretamente estiveram ao meu lado, trazendo reflexões, consolo, força, estendendo suas mãos dizendo: Se precisar, estou aqui; pode contar comigo. Mais que amizades, já se tornaram uma família, devido aos 11 a 14 anos de vivências, sonhos e conquistas que passamos juntas.

Continuando a remendar as mais belas experiências de minha vida, acrescento outro retalho, cheio de detalhes, de sabedoria e de experiências, que a professora Dra. Jacqueline Silva da Silva, a professora Dra. Morgana e a Dra. Marisa Zanoni Fernandes agregaram ao aceitar avaliar esta pesquisa. Um tecido que representa o chão e o céu, o desencontro e o encontro com o objeto da pesquisa. Os diálogos construídos com essas professoras fizeram com que eu fosse ressignificando os conceitos pré-estabelecidos. Quanta aprendizagem!

Apresento o último retalho, um tecido leve, suave, cheio de delicadeza e comprometimento com a orientanda. Um retalho cheio de fios e desafios, mas de muita compreensão e conhecimento partilhado por minha orientadora, Dra. Kári Lúcia Forneck. Muitas idas e vindas, sempre com muitas reflexões e incentivos que corroboraram a tessitura de mais esse momento de superação e de conquista, arrematando a linha pespontada.

Agora, olhando para esse imenso bordado, percebo com os olhos cheios de lágrimas que, por maior e mais difícil que seja nossa caminhada, nunca estamos sozinhos. Por isso, agradeço a todos que promoveram a construção desta linda colcha que representa o jeito, a experiência e os olhares de todos.

Mil olhos e mil ouvidos voltados para as crianças.

*Porém, continuamos cegos e surdos,
insensíveis, paralisados em nossas verdades!*

*Distantes, porque desconectados,
rígidos, porque sempre apressados,
cremos saber tudo sobre as crianças
e nos amparamos em nossa própria educação,
nas referências de nossos grupos,
em tantas teorias!*

*Porém, nem sempre nos conectamos com as crianças
que estão à nossa frente!*

*Elas e suas vozes,
nossos insights e emoções,
são as chaves mais importantes
para conhecer seus instigantes universos.*

(FRIEDMANN, 2020, p. 110)

RESUMO

A pesquisa intitulada *“Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil”* está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, RS, especificamente na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo de Currículo e Avaliação. Tem por objetivo geral compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil. A pesquisa originou-se de inquietações em que a organização dos espaços de Educação Infantil ainda visa um olhar adultocêntrico, não acolhendo e respeitando a criança como protagonista do ato de ensinar e aprender. Como problema de pesquisa assumimos: quais as percepções dos professores em relação à organização dos espaços para o protagonismo das crianças de Educação Infantil? Essa questão levou a outra: como os professores organizam os espaços da sala referência para a promoção do protagonismo das crianças de Educação Infantil? A pesquisa se caracteriza por aproximações com a pesquisa qualitativa, já que o nosso olhar está voltado para os sentidos e significados interpretados nas narrativas dos participantes. Relacionando a pesquisa aos objetivos, aproximamo-nos da pesquisa exploratória, que possibilita maior familiaridade com o problema e com a realidade investigada. - Como instrumento, selecionamos o questionário, um arranjo metodológico necessário devido à pandemia da COVID19, que aconteceu pelo *Google Forms* com perguntas abertas que contemplam o problema e os objetivos. Inicialmente, fizemos uma aplicação piloto com dez professores de Educação Infantil de Tijucas-SC, para validar, ponderar e refletir sobre as questões levantadas. Na sequência, encaminhamos o questionário aos sujeitos participantes, que foram os professores de Educação Infantil (referência I e II) da rede municipal de Itapema-SC. Dos 210 professores da rede, 32 responderam voluntariamente à pesquisa. O tratamento dos resultados foi embasado na Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2013), do qual emergiram quatro categorias que sustentaram as reflexões dessa investigação. Os resultados apontam que a organização dos espaços para o protagonismo infantil ainda é uma realidade a ser superada na rede municipal de Itapema. Existem muitos desafios que necessitam ser superados, como: a “rotina rotineira”, o tempo cronológico, os espaços físicos e a necessidade de áreas verdes para qualificar a vida cotidiana das crianças, permitindo

que elas sejam autoras sociais na construção de suas experiências e descobertas. Em relação aos arranjos espaciais da sala referência, demarcados pelos “cantinhos pedagógicos”, os *insights* deixados pelos professores participantes revelam que essa organização limita a criança a explorar e construir suas experiências com autoria e autonomia, solicitando pelas áreas externas, para sentirem-se livres para criar e ressignificar suas interações com seus pares e adultos em busca do seu conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização dos espaços. Protagonismo infantil. Rotina e Tempo.

RESUMEN

La investigación intitulada *“Entrelazando voces y recogiendo experiencias: las percepciones de los profesores sobre la organización de los espacios para la promoción del protagonismo infantil”* está vinculada al Máster en Enseñanza de la Universidade do Vale do Taquari – Univates, RS, específicamente en la línea de investigación Formación de Profesores, Estudio de Currículo y Evaluación. Su objetivo general es comprender como los profesores de Educación Infantil (re)formulan los espacios y si los consideran esenciales para el protagonismo infantil. La investigación se originó de inquietudes acerca del hecho de que la organización de los espacios de Educación Infantil todavía está centrada en el adulto, no acogiendo y respetando el niño como protagonista del acto de enseñar y de aprender. Como problema de investigación se asume: ¿cuáles las percepciones de los profesores en relación a la organización de los espacios para el protagonismo de los niños de Educación Infantil? Esa cuestión llevó a otra: ¿cómo los profesores organizan los espacios de la clase de referencia para la promoción del protagonismo de los niños de Educación Infantil? El estudio se caracteriza por aproximaciones con la investigación cualitativa, ya que nuestra mirada se vuelve hacia los sentidos y significados interpretados en las narrativas de los participantes. Relacionando la investigación a los objetivos, se trata de una investigación exploratoria, que posibilita mayor familiaridad con el problema y con la realidad investigada. Como instrumento, seleccionamos el cuestionario, una herramienta metodológica necesaria debido a la pandemia de Covid-19, que ocurrió por medio de *Google Forms* con preguntas abiertas que contemplan el problema y los objetivos. Inicialmente, se realizó una prueba previa con diez profesores de Educación Infantil de Tijucas-SC, para validar, ponderar y reflexionar sobre las cuestiones levantadas. En la secuencia, el cuestionario fue encaminado a los sujetos participantes, que fueron los profesores de Educación Infantil (referencia I y II) de la red municipal de Itapema-SC. De los 210 profesores de la red, 32 contestaron voluntariamente a la investigación. El tratamiento de los resultados fue basado en el Análisis Textual Discursivo, de Moraes y Galiazzi (2013), del cual emergieron cuatro categorías que sustentaron las reflexiones de esta investigación. Los resultados apuntan que la organización de los espacios para el protagonismo infantil todavía es una realidad a ser superada en la red municipal de Itapema. Hay muchos desafíos que necesitan ser superados, como: la “rutina rutinaria”, el tiempo cronológico, los espacios físicos y la necesidad de áreas verdes para cualificar la vida cotidiana de los niños y niñas, permitiendo que ellos y ellas sean autores sociales en la construcción de

sus experiencias y hallazgos. En relación a los arreglos espaciales de la clase de referencia, demarcados por “rincones pedagógicos”, los *insights* dejados por los profesores participantes revelan que esa organización limita el niño a explorar y construir sus experiencias con autoría y autonomía, solicitando por áreas externas, para sentirse libre para criar y resignificar sus interacciones con sus pares y adultos en busca de su conocimiento.

Palabras clave: Educación Infantil. Organización de espacios. Protagonismo infantil. Rutina y tiempo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados de Matrículas entre 2004-2014	68
Quadro 2 – Dados de matrículas entre 2015 e 2020.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais Legislações e Políticas Públicas para Educação Infantil.....	42
Figura 2 – Organização do Instrumento de Pesquisa.....	75
Figura 3 – Validação do questionário com os professores de Tijucas	77
Figura 4 – Identificação Profissional dos Professores municipais de Itapema-SC.....	84
Figura 5 – Desafios a serem superados para favorecer o protagonismo infantil	121

LISTAS DE ABREVIATURAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SME	Sistema Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Termo de Anuência
TCLE	Termo de Consentimento Livre esclarecido

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ E ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA:	18
2 ESPELHO, ESPELHO MEU, REVELE COM MUITO RESPEITO QUEM SOU EU? UMA CONTEXTUALIZAÇÃO (IN)VISÍVEL DAS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS	30
2.1. Diálogos sobre as crianças e suas infâncias	31
2.2. O reconhecimento das crianças nas legislações brasileiras	35
2.3 A criança enquanto protagonista de suas experiências e aprendizagens	43
3 ADO-A-ADO TODOS SE MOVIMENTANDO FORA DO QUADRADO: DEFININDO CONCEITOS E APROFUNDANDO OLHARES	47
3.1. Conceituando Espaços	48
3.2. Conceituando Ambientes	49
3.3. Conceituando Tempo	51
3.4 Entre fios e desafios: como organizar os espaços na Educação Infantil	53
4 CARTOGRAFANDO A PESQUISA	61
4.1 Mapeando os métodos de pesquisa	63
4.2. O zelo e o cuidado com quem cuida e educa as crianças	65
4.2.1. Conhecendo as metodologias de ensino e aprendizagem no município de Itapema-SC	67
4.3. De quem são essas vozes e experiências?	71
4.4. Caminhos éticos na pesquisa	71
4.5. Desenhando o Instrumento de Pesquisa	72
4.7. Construindo sentidos e significados	79
5 POLIFONIA PELO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES	83
5.1 Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar: construindo diferenças e semelhanças para os espaços e ambientes	86
5.2 O anel que tu me deste: a (trans)formação dos espaços em ambientes de aprendizagem	92
5.3 Entre dentro dessa roda e diga um verso bem bonito: os professores como porta-vozes das crianças	108

5.4 Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: refletindo sobre os desafios para a promoção do protagonismo infantil.....	120
--	-----

6 JANELAS ABERTAS A NOVAS INTERPRETAÇÕES	134
--	-----

REFERÊNCIAS.....	144
------------------	-----

APÊNDICES	150
-----------------	-----

Apêndice A.....	151
-----------------	-----

Apêndice B.....	152
-----------------	-----

Apêndice C.....	153
-----------------	-----

Apêndice D.....	154
-----------------	-----



Fonte: Álbum de família da autora. Espaços de uma infância livre, cheia de descobertas.

“Acho que o quintal que a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2018, p. 31).

1 ERA UMA VEZ E ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA: RESGATANDO MEMÓRIAS E (RE)SIGNIFICANDO SENTIDOS

*Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
(BARROS, 2018, p. 67).*

Iniciar essa pesquisa tem sido um grande desafio ao mesmo tempo em que me faz recordar de entraves e superações que encontrei durante a minha infância e na trajetória como professora de Educação Infantil. As inquietações emergiram nos Estágios Supervisionados do curso de Magistério e na Licenciatura de Pedagogia, ao constatar que as práticas educativas permaneciam iguais às vivenciadas na minha infância. Depois, nas formações oferecidas pelos municípios de Tijucas-SC e Itapema-SC, voltei a constatar que a teoria divergia da prática vivenciada pelas crianças na Educação Infantil. Nesse contexto, aliado à relevância do tema para essa pesquisa, vejo ser necessário relatar essa trajetória para destacar os motivos que me levaram a intensificar minhas reflexões sobre o tema proposto.

Dar início a minhas recordações, faz-me reviver, através do poema de Manuel de Barros, minha infância e os espaços que explorei sem ser comparada. Apenas vivendo cada momento com muita intensidade, vendo nas pequenas coisas, grandes oportunidades de experiências e brincadeiras. Por isso, não há como falar sobre os espaços de Educação Infantil, sem pensar na criança e nas oportunidades de interação e brincadeiras que lhes são oferecidas ou suprimidas nos espaços de ensino e aprendiza-

gem. Por isso, inicio esse diálogo como se fosse uma carta aberta, que nos permite pensar e refletir sobre práticas de ensino desenvolvidas com as crianças da primeira infância. Assim, as primeiras palavras descritas e escritas são memórias vivas de minha infância livre, brincando nos pastos verdejantes, contra e a favor do vento e sob o cantarolar dos pássaros, que contagiavam a brincadeira.

Então, falar das minhas recordações enquanto criança é novamente dar sentido a elas, mesmo que pertençam ao meu passado. Algumas lembranças tristes, outras alegres, cheias de encantos e desencantos. Até os 5 (cinco) anos de idade, minha infância aconteceu no seio familiar, aos cuidados também da minha avó materna, que infelizmente, já não se encontra mais comigo, mas deixou marcas positivas e saudades que são recordadas com as lembranças e experiências que vivemos juntas.

Lembro que eu morava numa casa humilde de madeira “crua”, mas com um terreno bem grande. Parte das minhas brincadeiras eram construídas nesse espaço, às vezes, sozinha, pois até os 10 (dez) anos era filha única, outras vezes, com primos e/ou vizinhos. As brincadeiras aconteciam com meninas e meninos, porém gostava mais de participar das brincadeiras que eram classificadas como sendo de meninos, como, por exemplo, jogar futebol, bolinha de gude, soltar pipas etc. Achava essas brincadeiras mais divertidas, rompendo assim com o estereótipo de que menina precisa cuidar e brincar de bonecas e organizar a casa. Porém, isso nunca foi um problema no meu contexto familiar, já que as brincadeiras eram incentivadas constantemente por minha família.

Recordo ainda que a rua onde morava não era calçada e, por ter poucas casas e automóveis, também era um espaço de brincadeiras, principalmente, nos dias de chuva. Sentir o cheirinho de terra molhada nos banhos de chuva e nas brincadeiras na poça de água era contagiante. Não tínhamos medo de nos sujar, o importante era experienciar oportunidades, dando sentido e significado às nossas vivências. A intensidade com que cada momento foi vivido e sentido faz com que eu esteja resgatando essas memórias que se fazem vivas nas minhas lembranças.

Essa mesma rua permitia ter contato com dois enormes pastos verdejantes, cheios de árvores, principalmente, pés de goiaba. Posso sentir o cheirinho da goiaba,

principalmente das verdurangas¹ e vermelhas. Como era bom subir no pé de goiaba e “apanhar” o fruto diretamente da árvore e saborear. Talvez, por isso, a goiaba seja uma das minhas frutas prediletas. Nesse mesmo pasto, cercado por cercas de arame que atravessávamos várias vezes ao dia, havia várias vacas e bois, que provocavam medo, que era superado pelo desejo de brincar, de correr, de pular as valas, subir e descer das árvores, brincar de pega-pega e esconde-esconde. Lembro que chegava em casa irreconhecível de tanta sujeira. O banho era mais uma das muitas brincadeiras, pois minha avó às vezes me dava banho de tanque, outras, de mangueira ou de chuveiro. É claro, dependia se o tempo estava quente ou frio, mas era sempre motivo de brincadeira e diversão.

Ainda, nesses pastos verdejantes, acontecia minha brincadeira favorita, que me encantava a cada conquista. Empinar pipas, observá-las balançar no ar com a brisa do vento, ocupava a maior parte do meu tempo. Primeiro, brincava amarrando uma linha na sacola e observava o vento levá-la, já que não tinha pipa. Depois, com a aquisição das pipas coloridas, fazia as “rabiolas” com sacolas plásticas e corria pelos pastos para empiná-las e brincava vendo-as dançar entre as nuvens. Muitas vezes, via-as sendo levadas pelo vento para bem longe, ou porque a linha arrebentava, ou por deixar a linha escapar entre minhas mãos. Assim, aprendi a fazer minhas próprias pipas. Ia em busca de bambus, afinando e medindo as varetas com precisão. Depois, cobrindo-as com folhas-de-seda, colocava a linda e grande rabiola, o que me trazia uma satisfação imensa, principalmente, quando amigos e a própria família admiravam e valorizavam o meu trabalho. Poder empiná-las e constatar que realmente deu certo, que a pipa estava no alto, que os “biquinhos”² faziam com que ela quase encostasse no chão e sobrevoasse novamente entre as nuvens, me fascinava. O tempo passava tão rápido nessas brincadeiras, que nem percebia.

Em meio a essas vivências, iniciei minha experiência na escola, com 6 (seis) anos de idade, na pré-escola, que, na época, ainda não era obrigatória. Era uma sala bem

¹ Dialeto utilizado na região de Florianópolis, SC para referir a um fruto que começa a amadurecer, ou seja, meio termo para dizer que ele não está verde, mas também ainda não está maduro.

² Os biquinhos nas pipas eram dados quando recolhíamos um pouco de linha e com uma das mãos puxávamos a linha que estávamos segurando para próximo do nosso peito, fazendo com que a pipa viesse a pender até próximo do chão. Em seguida soltava-se a linha para que subisse novamente. Se a pipa apresentasse algum defeito, raramente isso era possível de se fazer (relato da autora).

ampla, com mesas e cadeiras, porém sem brinquedos, como bonecas, carrinhos, pia, caminha de boneca, entre outros, que havia no espaço de casa. A professora fazia bastantes atividades com papel, brincadeiras na quadra de areia, com pecinhas de madeira com formas geométricas e lego. Esses materiais estavam à disposição da professora para uma atividade mais lúdica, quando necessário. O período que passava na escola era basicamente na sala de aula. A professora era atenciosa e esforçava-se ao máximo para dar conta das “atividades” propostas. Mas sentia-me presa e não via a hora de acabar a aula para voltar para casa e realmente brincar. Raramente, as brincadeiras aconteciam no espaço da escola.

Esse distanciamento do brincar no espaço da escola inquietava-me desde pequena, já que vivia sempre em movimento, correndo, pulando, atravessando os pastos verdejantes que havia próximo da minha casa. Esse contexto impulsionou meu desejo de ser professora, construído, primeiramente, pelas brincadeiras de faz de conta. Relembrando esses momentos, percebo que reproduzia em minhas brincadeiras de faz de conta, um ensino engessado, rígido e compensatório, exatamente conforme vivenciado na minha experiência escolar. O desejo de ser professora intensificou-se nos anos iniciais, por conta de uma relação conflituosa e exagerada de uma professora, que marcou muito minha experiência enquanto aluna. Um sentimento que não condiz com o ato de ensinar e de aprender, mas que foi remodelado no curso de Magistério, em 1996, que me oportunizou uma experiência magnífica, rompendo e, ao mesmo tempo, construindo novas formas de ver a educação.

No período dos meus estágios, quando fiz as observações na pré-escola (a creche ainda não fazia parte da educação) e nos anos iniciais, o currículo escolar era igual. Ou seja, os conteúdos eram iguais, apenas adaptados à pré-escola, sendo, muitas vezes, difícil de diferenciá-los na prática. A organização da sala continuava a mesma: os brinquedos, os materiais de pintar e de modelar trancados no armário ou em lugar que impedia a autonomia das crianças de pegá-los. As massinhas eram entregues somente na hora destinada à brincadeira.

Diante dessa constatação fico a pensar: será que na escola não somos crianças, não temos o direito de brincar e de trocar experiências uns com os outros? Essas questões me levaram a construir minha monografia no curso de Pedagogia (1999-2003)

pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (SC), com o tema, “Aprender brincando: uma dimensão lúdica”, pois acreditava na possibilidade de a criança aprender brincando com prazer, pois tanto na escola, quanto em qualquer lugar da vida, é necessário que espaço e tempo de brincar sejam reconhecidos, não só como direito, mas também como uma necessidade.

Nos estágios supervisionados da graduação, tive a oportunidade de vivenciar experiências na creche (2002). Os espaços eram pequenos e muitos deles cedidos por repartições públicas, devido à necessidade e à exigência da legislação de oferecer creche ou pré-escola às crianças até cinco anos de idade. Havia poucos brinquedos, guardados em lugares onde elas não podiam pegá-los livremente. Somente tinham acesso, quando a professora os oferecia, geralmente, para deixá-las ocupadas enquanto ela preenchia as agendas ou trocava as outras crianças. As atividades dirigidas, assim chamadas pelos professores, aconteciam todos os dias no espaço da sala, junto com as trocas, a alimentação e o soninho. Todos faziam as mesmas atividades, ao mesmo tempo.

Com essa experiência na graduação, iniciei minha carreira profissional no ano de 2001, como professora de creche no município de Tijucas-SC, ainda atrelada à coordenação da Ação Social do município. Com uma visão assistencialista em relação às crianças pequenas, os cuidados restringiam-se às necessidades básicas de saúde e higiene. O prédio havia sido projetado para ser o Posto de Saúde daquele bairro, atendendo o Sistema Único de Saúde (SUS); porém, foi dividido, sendo uma parte destinada a atender as crianças de 0 a 5 anos. Quando as crianças apresentavam febre, nós as levávamos ao posto para serem consultadas e medicadas, enquanto as demais ficavam sob a supervisão de outra professora, ou até mesmo das merendeiras.

As salas eram pequenas, com banheiros não adaptados a crianças de 0 a 3 anos. As refeições, as trocas e as “atividades” aconteciam na mesma sala. O espaço do pátio também era pequeno, com apenas um balanço de 8 lugares. As práticas pedagógicas eram orientadas por um currículo com os mesmos conteúdos do ensino fundamental, como já foi mencionado. A prioridade era o cuidar, ou seja, entregar as crianças aos pais alimentadas e com banho tomado. A situação era idêntica à observada em meu estágio no magistério.

Em 2002, a Educação Infantil de Tijucas (0 a 3 anos) passou a fazer parte da Educação Básica, com uma visão um pouco diferenciada: o cuidar era essencial, mas as crianças tinham que brincar e realizar atividades. As práticas pedagógicas foram fortalecidas por um modelo de escolarização, pois, no entendimento da época, a creche precisaria vencer a barreira de ser somente um espaço de cuidado.

Na minha prática como professora do município, primeiramente como funcionária contratada, e, a partir de 2006, como efetiva, na maioria das vezes, dei mais ênfase às atividades desenvolvidas no papel do que às experiências vivenciadas pelas crianças nas interações e brincadeiras, mesmo acreditando em outras possibilidades. Sentia-me refém do sistema que cobrava as “atividades de papel”, como também era preciso mostrar à família que as crianças estavam aprendendo e que a creche passara a ter caráter pedagógico. Tratava-se de uma visão distorcida de aprendizagem, mas compreensível, pois estávamos buscando compreender todo esse processo, que, para o município, ainda era muito recente.

Em 2008, efetivei-me no município de Itapema, uma realidade um pouco diferente, principalmente, em termos de infraestrutura e de materiais, pois havia bastantes brinquedos dos mais variados para desenvolver atividades, ou seja, brinquedos voltados para fins pedagógicos. Para as brincadeiras livres no espaço externo, havia um cronograma de 30 minutos por turma. Fiquei feliz com a quantidade de materiais, mas, à medida que participava das formações de professores, percebia que não era suficiente ter materiais ou brinquedos, principalmente, se não estavam ao alcance da criança e o acesso dependia do adulto e da hora estabelecida por ele para ela poder interagir e brincar.

Essas experiências me inquietavam cada vez mais, sendo, às vezes, tomada por uma sensação de desânimo. Apesar das transformações ocorridas e do seu impacto na nossa vida, o modo de ensinar e de aprender continuava sustentado por uma cultura que já não fazia mais parte da realidade vivenciada. O ser humano acompanhava as transformações, mas a educação continuava cada vez mais obsoleta. Essas inquietações me motivaram a pleitear uma vaga no mestrado, já que me sentia entrando num processo de acomodação com as situações vivenciadas. Consciente do perigo da acomodação, senti necessidade de pesquisar e de aprofundar novos olhares sobre o espaço e as

práticas de ensino para a primeira infância.

Diante do exposto, revivendo memórias de uma infância livre, onde o tempo e o espaço das brincadeiras no meu contexto sociocultural não eram controlados pela hora relógio, mas pelas vivências intensas produzidas e construídas pelas experiências, vejo a necessidade de uma prática de ensino constituída pelos interesses e necessidades das crianças pequenas.

Portanto, é preciso pensar em um ensino que contemple a criança e sua infância dentro do processo de aprendizagem, respeitando a especificidade de cada uma, bem como a diversidade sociocultural em que elas estão inseridas, dando vida, sentimento às ações e às relações construídas por elas nesse espaço. Conforme as palavras do professor Altino³, da UDESC – SC, trata-se de proporcionar um ensino compreendendo que “a experiência de uma criança não cabe numa folha A4”.

Nesse sentido, esta pesquisa surge da necessidade de perceber, enquanto profissional de Educação Infantil, em duas redes municipais (Tijucas-SC, Itapema- SC), as dificuldades dos professores em organizar os espaços para promover um ambiente rico em possibilidades, que respeite a criança enquanto criança que precisa de cuidado, mas também, mais do que isso, ela precisa brincar, explorar e descobrir o mundo à sua volta, sem pressa de crescer; apenas viver intensamente sua infância.

Essas observações contribuíram para o desafio de lapidar uma ideia e criar um problema, que, aparentemente simples, exigiu muitas leituras e reflexões. Olhar para outras pesquisas permitiu ouvir e sentir o quanto ainda se faz necessário investigar a relação da organização dos espaços na e da Educação Infantil, para que, cada vez mais, as crianças sintam-se ouvidas e acolhidas nos processos educativos. Verificamos⁴ o quanto ainda é importante discutir e refletir a respeito de ações que agreguem o repensar das práticas pedagógicas para além do olhar adultocêntrico. Assim constatamos a

³ Altino José Martins Filho. Professor de educação infantil na rede municipal de Florianópolis – SC. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2012). Frase retirada das redes sociais (facebook) do autor e em vídeos disponibilizados no youtube. Também encontra-se descrita em seu livro: “Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil” (2020, p. 119).

⁴ O verbo está na primeira pessoa do plural ou na terceira do singular, por entender que esse é um trabalho em conjunto, da orientada e da orientadora. Porém, quando a autora mencionar uma experiência ou um posicionamento pessoal, utilizará a primeira pessoa, por entender que as opiniões podem ser divergentes.

necessidade de aprofundar a relação da organização dos espaços para dar voz e escuta à criança, criando oportunidades que ultrapassem a organização do adulto, a fim de evitar a forma estática e homogênea de ensinar e aprender.

Em virtude da atual situação de distanciamento social devido à Covid 19, as escolas no Estado de Santa Catarina (SC) estão fechadas desde 19 (dezenove) de março de 2020 e permaneceram fechadas até a finalização desta pesquisa. Partindo dos *insights* deixados pelas leituras que evidenciam a necessidade de pensar em espaços e tempos que favoreçam o protagonismo das crianças, esta pesquisa assumiu como problema de investigação: Quais as percepções dos professores em relação à organização dos espaços para o protagonismo das crianças de Educação Infantil? Essa questão problema se desdobrou em outra: Como os professores organizam o espaço das salas referência para a promoção do protagonismo das crianças de Educação Infantil?

Para responder a essas duas questões, propusemos o seguinte objetivo geral: compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil. Para alcançar esse objetivo, elencamos os objetivos específicos que deram suporte à nossa investigação, sendo eles: verificar as percepções dos professores em relação aos espaços dos contextos de Educação Infantil e como eles organizam os processos de ensino nesses espaços; compreender como a organização dos espaços é contemplada no planejamento docente e se a criança participa ou não da (re)organização dos arranjos espaciais; evidenciar os desafios dos professores para organizar os espaços e promover um ambiente rico em possibilidades, que respeite a criança, seu tempo e suas necessidades; desenvolver reflexões acerca das situações em que a organização dos espaços promove ou dificulta o protagonismo das crianças.

A fim de alcançar esses objetivos, suscitaram outros questionamentos necessários a essa investigação, conforme a seguir elencados: como os espaços e ambientes são compreendidos pelos professores no contexto de Educação Infantil? Como os arranjos espaciais são contemplados no planejamento docente e se este é construído com a participação das crianças? Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores em (re)organizar os espaços da sala referência e se consideram essencial a promoção do protagonismo infantil? Como os espaços podem ser (re)pensados e

(re)desenhados no âmbito escolar, de modo que favoreçam o protagonismo infantil?

Portanto, olhar para o problema e os objetivos permitiu buscar a participação dos professores referência I e II de Educação Infantil da rede municipal de Itapema-SC, Brasil. Por meio de suas vozes e experiências, foi possível analisar e refletir sobre a organização dos espaços contemplados nas escolas e da sala referência desses professores. Nesse sentido, fomos percebendo se a organização dos espaços tem facilitado ou dificultado o protagonismo das crianças. Acreditamos que a organização dos espaços revela quem somos, como agimos e nos comunicamos com ele. Portanto, a organização dos espaços é um espelho de como conduzimos o ato de ensinar e de aprender.

Para darmos continuidade a essa reflexão, organizamos a dissertação em seis capítulos. Cada capítulo permitiu resgatar memórias, refletir sobre conceitos, construir novos caminhos, transformando e (re)significando saberes, sempre com o olhar voltado para o problema e os objetivos.

O capítulo 1, *ERA UMA VEZ E ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA: RESGATANDO MEMÓRIAS E (RE)SIGNIFICANDO SENTIDOS*, apresenta a introdução, que descreve o percurso e a minha relação com o tema proposto pela investigação, apresenta o problema da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, bem como os participantes que contribuíram com as reflexões relativas ao objeto de pesquisa.

O capítulo 2, *ESPELHO, ESPELHO MEU, REVELE COM MUITO RESPEITO QUEM SOU EU? UMA CONTEXTUALIZAÇÃO (IN)VISÍVEL DAS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS*, traz uma breve contextualização da criança e suas infâncias que até há pouco tempo eram (in)visíveis na sociedade. Com isso, ressaltamos que a palavra infância no singular não consegue contemplar a multiplicidade cultural de tempos e espaços vivenciados por cada criança. Por fim, o capítulo finaliza com o conceito de protagonismo e sua importância na vida cotidiana de Educação Infantil para que as crianças sejam autoras nos processos educativos.

O capítulo 3, *ADO-A-ADO, CADA UM SE MOVIMENTANDO FORA DO QUADRADO: O ESPAÇO COMO PROMOTOR DO PROTAGONISMO INFANTIL*, discute a necessidade de (re)pensar os espaços e tempos para a promoção do protagonismo infantil. Além disso, abre uma discussão sobre os conceitos de espaços, ambientes e tempos e a essência de sua organização para o favorecimento do

protagonismo infantil.

No capítulo 4 – *CARTOGRAFANDO A PESQUISA* – apresentamos o mapeamento da tessitura da pesquisa, delineando os encontros e os desencontros permeados pela tempestade⁵, que remexeu a pesquisa, abraçando os imprevistos e demarcando novos planos para o que já havíamos feito. Nesse capítulo, apontamos um novo mapeamento metodológico, que sustenta essa pesquisa como qualitativa. Esse capítulo ainda aborda os cuidados éticos, como a relação estabelecida com a Secretaria Municipal de Itapema-SC, por meio do Termo de Anuência (TA), o que permitiu adentrar um pouquinho na trajetória pedagógica do município e conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas ao longo dos anos pelo município de Itapema. Com o TA em mãos, foi possível contactar os professores referência I e II de Educação Infantil, sendo estes os sujeitos da nossa pesquisa. Por fim, esse capítulo apresenta o questionário como instrumento de pesquisa adotado para a produção e análise dos dados. Para validar as questões, foi feito inicialmente uma aplicação piloto com dez professores de Educação Infantil do município de Tijucas - SC, para posteriormente se executado com os sujeitos da pesquisa. O capítulo finaliza-se com a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2013) que dá sustentação à análise dos dados.

O Capítulo 5 - *A POLIFONIA PELO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES* – contempla a análise dos dados levantados. Num primeiro momento, perpassa pela primeira parte do questionário, apresentando a identificação profissional dos professores participantes. Após, subdivide-se em seções, cujos títulos são originários das categorias criadas pela ATD, sendo assim nomeadas: Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar: construindo diferenças e semelhanças para os espaços e ambientes; O anel que tu me deste: a (trans)formação dos espaços em ambientes de aprendizagem; Entre dentro dessa roda e diga um verso bem bonito: os professores como porta-vozes das crianças; Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: refletindo sobre os desafios para a promoção do protagonismo infantil. Cada categoria abre a discussão para repensarmos os espaços e ambientes do cotidiano das crianças de Educação Infantil. Primeiramente, a análise contempla um diálogo sobre as

⁵ A palavra tempestade nesse contexto apresenta um sentimento da autora de sentir-se perdida, sem saber o rumo da caminhada da pesquisa. Esse sentimento será melhor compreendido no capítulo Cartografando a pesquisa.

percepções dos professores participantes em relação aos conceitos referentes aos espaços e ambientes. Posteriormente, o capítulo apresenta uma reflexão acerca de como os espaços estão sendo (re)pensados e organizados nas salas referência e na própria instituição pelos professores de Educação Infantil do município de Itapema. Com isso, analisamos como as crianças participam e protagonizam os espaços (trans)formados da escola e na sala referência, a fim de compreender se estão tendo escuta e voz nos processos de ensino e de aprendizagem. Por fim, apresentamos os desafios enfrentados pelos professores para oferecer espaços e tempos que ultrapassem o olhar adultocêntrico, que valorizem as crianças e as minúcias da vida cotidiana, vivenciadas no contexto da Educação Infantil.

O capítulo 6 - JANELAS ABERTAS A NOVAS INTERPRETAÇÕES - aborda as reflexões feitas ao longo da investigação, deixando as janelas abertas para novas interpretações.

Antes de mergulharmos nessa viagem, faço uso das palavras de Friedmann (2020, p. 11) para “[...] pedir licença a vocês crianças, como porta-vozes dos adultos, para nos permitirem adentrar e conhecer um pouquinho de seus universos”. Para alguns, pode até parecer um pedido insignificante, mas acredito ser um pedido de muito valor e respeito com as crianças, já que é delas e de suas relações com os espaços, que são promovidos ou suprimidos no contexto de Educação Infantil, que vamos tecer nossas discussões. Então, crianças, peço licença a vocês para poder abrir esse diálogo no qual vocês são os protagonistas de nossas reflexões. Assim, damos continuidade ao nosso diálogo, apresentando, no próximo capítulo, a revisão da literatura que contempla o olhar para a criança e suas infâncias.



Fonte: Da autora (2019).

*Crianças se expressam todo o dia, a toda a hora.
Seus corpos cantam e gingham.
Seus olhares piscam, sorriem ou gritam.
Suas mãozinhas gesticulam.
Suas palavras revelam ou abafam.
Seus cantos desabafam e aliviam.
Emoções escondidas, ou não compreendidas...
Seus brincades as libertam e as ajudam a experimentar a vida.
E talvez a compreendê-la?
Ou a assimilar o mundo a sua volta...
Crianças expressam-se, todo dia, toda hora.
(FRIEDMANN, 2020, p. 68)*

2 ESPELHO, ESPELHO MEU, REVELE COM MUITO RESPEITO QUEM SOU EU? UMA CONTEXTUALIZAÇÃO (IN)VISÍVEL DAS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

*Infâncias tão conhecidas e tão desconhecidas,
tão saudáveis e tão doentes,
tão inteiras e tão fragmentadas,
tão presas e tão livres,
tão verdadeiras e tão escondidas.
Um mundo de infâncias a desvendar!
(FRIEDMANN, 2020, p. 46).*

Depois de ter resgatado, no capítulo anterior, memórias vivas que constituíram minhas pegadas, marcando de onde venho e minha aproximação com o tema de pesquisa, apresento, neste capítulo, uma breve contextualização da criança e de suas infâncias, por entender que falar dos espaços e ambientes no contexto da Educação Infantil e sua potencialidade para o protagonismo infantil requer, primeiramente, que compreendamos o movimento em que a criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser reconhecida como tal pela sociedade e pelas legislações, amparando a educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos como primeira etapa da Educação Básica.

Para tanto, trago para esse diálogo as palavras de Friedmann (2020), que nos impulsiona a conhecer e aprofundar nosso olhar sobre as infâncias, para assim podermos contemplar a criança em sua totalidade e não de forma fragmentada.

Nesse sentido, acreditamos que, para compreender o mundo infantil, é preciso que o adulto busque em suas memórias a infância que constituiu sua vida, não para comparar, mas para compreender que ser criança e viver sua infância sempre abre uma porta para refletirmos e desvendarmos o mundo infantil.

Nesse sentido, a autora e antropóloga Friedmann (2020, p. 14) considera que os adultos, quando partilham experiências com as crianças, acabam lembrando da criança que foram um dia, de seus sonhos, de seu tempo, mencionando que levam, vivo dentro de si, um “baú repleto de memórias”.

Falar das crianças e de suas infâncias, caminhar por essa história, que até há pouco tempo eram (in)visíveis exige sensibilidade. Afinal, é como olhar para o espelho e ver refletido o retrato da criança que você foi um dia, da infância que você viveu, das marcas deixadas por uma história que fez parte da sua vida. Buscar conhecer a trajetória de lutas e movimentos, permite compreender os caminhos trilhados no reconhecimento da criança pela sociedade, de um sentimento de infância que não existia, mas que pode despertar emoções e significados que estavam adormecidos, podendo ainda revelar uma nova sensibilidade de entender as crianças e a si mesmo. Afinal, quem já não foi criança um dia e não guarda em suas memórias as experiências vividas em sua infância?

Assim, abrimos a discussão que tem o intuito de apresentar as concepções de criança e infâncias, e o seu reconhecimento na sociedade e na legislação brasileira.

2.1. Diálogos sobre as crianças e suas infâncias

Conceituar criança e infância parece tão simples, mas exige compreensão e respeito muito grande. Quando buscamos adentrar nesse universo, é preciso entender que não é um espaço vazio. Foi e está sendo ocupado por sonhos, esperanças, sentimentos, culturas, linguagens, cores, aromas, marcados por um tempo histórico, do qual emergem sentidos e significados diferentes, de acordo com as experiências e as vivências de cada criança.

Consideramos importante destacar que os conceitos de criança e infância não são sinônimos, sendo que atualmente a criança é compreendida como uma categoria geracional, considerada por uma ideia de indivíduo concreto, sujeito ativo e social que

interage, interpreta, age e transforma o mundo no seu entorno. Ainda, estabelecendo uma relação com o dicionário *on-line* Michaelis⁶, a criança é considerada um período da infância, que compreende menino ou menina. Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), compreende a criança como indivíduo em idade inferior a 12 (doze) anos. É uma representação infantil antes da vida adulta.

Friedmann (2020) acrescenta que existe um outro conceito, de cunho antropológico, que considera a criança no plural. Por crianças, segundo a autora, compreende-se o ser humano com estas características:

Os indivíduos reagrupados sob esse nome, constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistema de ação, construídos pelos próprios autores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações” (FRIEDMANN, p. 32, grifo da autora).

Já a infância, com base nos pressupostos da Sociologia, é caracterizada como uma categoria social do tipo geracional pela qual todas as crianças passam e que é vivenciada por elas de maneiras diferentes, já que o tempo histórico, social e cultural em que estão imersas influencia esse período da sua vida. Por isso, subtemde-se que a infância está sempre em mutação, junto com as transformações sociais, políticas e econômicas, que ocorrem na sociedade. Para corroborar essa ideia, Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) conceitua infância como sendo uma condição da criança; considera-a ainda como sendo o “conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais”, que ultrapassa a representatividade do adulto sobre essa fase da vida.

Quanto a esse entendimento, Barbosa (2009, p. 22) menciona que:

Nos últimos anos temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências.

6 A definição completa do significado de criança pode ser ampliada através do dicionário Michaelis que está disponível no link: [Criança | Michaelis On-line \(uol.com.br\)](https://www.michaelis.com.br/).

Nessa perspectiva, a ideia de infância no singular não consegue contemplar a multiplicidade de culturas, representada pela individualidade de cada criança de maneiras diferentes. Em outras palavras, compreende-se que existem várias infâncias e formas de ser criança. Esse entendimento é atribuído a essa pesquisa, por compreendermos as multiplicidades culturais especificamente heterogêneas que a palavra infâncias carrega. As palavras criança e crianças assumem o mesmo significado, na medida em que representam a particularidade de cada sujeito e a pluralidade dos modos de ser e de viver das crianças em suas especificidades.

Consideramos importante ressaltar que esse olhar para a criança e a infância nem sempre foi assim. Por muito tempo, na sociedade medieval, a criança foi compreendida como um adulto em miniatura. Linguagens impróprias se faziam presentes na vida infantil, pois não havia distinção entre criança e adulto. O sentimento de infância nem existia, pois a preocupação da sociedade era inserir as crianças nos afazeres do mundo adulto. Assim, essa relação da criança e suas infâncias não era reconhecida na época. Tal situação é descrita por Kohan (2005, p. 64):

Tão logo o pequeno pudesse prover-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos de crianças eram educadas sem que existissem instituições especiais para eles. Tampouco, também não existia concepção de adolescência ou de juventude: os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens. Não havia, naqueles tempos, nenhuma ideia ou percepção particular ou específica da natureza da infância diferente da vida adulta.

A partir desse contexto, o conceito de infância passou a ser compreendido como forma de representação, ou seja, construção social, que, com o passar do tempo, firmou-se com o intuito de promover cuidados e educação às crianças de forma diferente do que acontecia no mundo dos adultos. Esse novo olhar é uma influência da modernidade, caracterizada pela consolidação do capitalismo, que passou a perceber a necessidade da educação da criança e da existência da infância, como aponta Kramer (2003, p. 19).

[...] a ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Desse modo, a criança começa a ser compreendida como um ser social, produtora de cultura, que organiza modos de pensar, de agir, de sentir, de fazer saberes próprios, dos quais é considerado protagonista, revelando assim as multifacetadas das infâncias. Kramer, Nunes e Carvalho (2013) corroboram com essa ideia, afirmando que a criança é aquela que produz cultura, brinca, cria, dá significado às relações que constrói com o outro e o mundo, imaginando e reinventando novas formas de ver e de relacionar-se com esse mundo.

Essa relação da criança e suas infâncias, segundo Postman (1999), na atual conjuntura social, política e econômica, marcada pela contemporaneidade tende a desaparecer, ensaiando uma espécie de retorno à Idade Média no sentido de novamente ser considerada apenas um adulto em miniatura, porém, num outro contexto. A autora entende que as Tecnologias da Informação e Comunicação Social (TICS), rádio, televisão, internet, às quais as crianças têm acesso constante, estão (re)produzindo cada vez mais um padrão de informação distante do mundo infantil. Nesse sentido, a autora enfatiza que “[...] nunca, desde a Idade Média, as crianças souberam tanto sobre a vida adulta como agora” (POSTMAN, 1999, p. 11).

A autora ainda argumenta que o desaparecimento da infância também está atrelado ao fato de que não há mais um conceito ou distinção do que é ser adulto, o que, conseqüentemente, abre espaço para um distanciamento do que é ser criança. Hoje as crianças estão cada vez mais rodeadas por meios tecnológicos e eletrônicos, sem nenhum tipo de equilíbrio, o que contribui para uma infância saudável e doente ao mesmo tempo. Friedmann (2020) corrobora com essa ideia, destacando que:

Do ponto de vista global, todas as crianças estão hoje expostas à mídia, ao mercado e às redes sociais, desde poucos meses de idade. Elas têm recebido avalanches de informações e de pressões que não obedecem aos ritmos naturais de seu desenvolvimento. Inúmeros excessos estão ocorrendo: estímulos antecipados, incentivo ao consumo, exagero de atividades, de cuidados e de alimentos (FRIEDMANN, 2020, p. 48-49).

Postman (1999) e Friedmann (2020) ratificam a compreensão de que o atual contexto histórico influencia o adulto a criar uma agenda cheia de responsabilidades e compromissos para as crianças, preenchidas com “atividades” extras que ocupam a maior parte de seu tempo livre. Como, por exemplo: aula de balé, aula de inglês,

espanhol, natação, música, entre outras, o que as sobrecarrega. O tempo para sentir e construir experiências livres, que marcam sua história e a lembrança da infância, é ofuscado pela vida cada vez mais acelerada e competitiva da sociedade que também inclui as crianças. Acerca desse entendimento em relação às crianças, Friedmann (2020, p. 49) acrescenta:

Elas às vezes têm oportunidade de viver de acordo com seus tempos internos: a pressão que os adultos e a sociedade exercem sobre elas com relação às obrigações *versus* o tempo livre – o tempo de “ser criança” – tem tirado a possibilidade de elas viverem infâncias mais saudáveis”.

Ainda nesse sentido, Friedmann (2020, p. 53) comenta que, “considerando a situação da infância no Brasil hoje, os novos paradigmas educacionais e a urgência por mudanças, são necessárias profundas reflexões e o planejamento de ações para avançar nas práticas educativas”.

Diante do exposto, como vimos nesta seção, os conceitos de criança e infância são diferentes e ao longo dos anos o olhar para essas duas categorias tem ganhado maior visibilidade por pesquisadores e também pela sociedade. Com isso, a criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser compreendida como um sujeito histórico, social e cultural. Porém, na contemporaneidade, a criança e o sentimento de infância estão sendo acelerados com a vida adulta, com o uso excessivo das tecnologias e com a agenda carregada de atividades extras que impedem que as crianças tenham tempos livres para viver com intensidade suas infâncias.

Para avançar nas práticas cotidianas na Educação Infantil, buscaremos adentrar no universo em que a criança passa a ser não somente responsabilidade da família, mas também do Estado. Apresentamos, a seguir, legislações e Políticas Públicas que colocam a criança como sujeitos com direitos de receber educação gratuita.

2.2. O reconhecimento das crianças nas legislações brasileiras

Ao constituir um olhar para a criança como sujeito de direitos que (re)produz culturas e para o surgimento do sentimento de infância, a criança passa a ser

compreendida para além da perspectiva biológica, da saúde, da medicina, pois, até então, o enfoque era sua higiene, sua alimentação, seu bem-estar físico, ou seja, um olhar essencialmente assistencialista. Essa proteção materno-infantil era exercida pelas entidades filantrópicas laicas e religiosas, afastando a responsabilidade do Estado (KRAMER, 2003). No entanto, esse contexto muda com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 20 de novembro de 1959, que, no artigo 7º, coloca:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

As iniciativas relacionadas à criança e seu direito à educação percorrem o mundo inteiro. No Brasil, houve avanços significativos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Essas legislações marcaram mudanças no campo político e educacional das crianças de Educação Infantil (0 a 5 anos), que passam a integrar a educação como sujeitos de direitos.

Com base na Constituição Federal de 1988, no ECA e na LDB 9394/96, foram criadas políticas públicas que fortaleceram o atendimento e a qualidade da Educação Infantil. Esses documentos orientam as práticas educacionais voltadas às crianças e às suas infâncias. Sendo assim, apresentamos em ordem cronológica esses documentos que vieram agregar à educação e ao cuidado das crianças na Educação Infantil, tendo como referência para esse levantamento, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2018):

- Constituição Federal - 1988: a criança é considerada um ser de direitos, universalizando assim a educação das crianças pequenas sem distinção de classe social e econômica. A CF/88 define a educação das crianças como direito da família e dever do Estado, que deve oferecer esse serviço de forma gratuita. Através desse documento, que

foi um marco histórico, a sociedade civil conquistou o direito de construir as políticas públicas para a Educação Infantil (KRAMER, 2013). Destacamos o art. 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - 1990: fortalece a criança como sujeito de direitos, cabendo ao Estado assegurar o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Considera que a criança tem o direito de brincar, de expressar-se, de sonhar, de interagir; tem direito à proteção e ao afeto, de sentir-se segura e respeitada em suas particularidades. Acrescenta, ainda, dispositivos para que esses direitos sejam respeitados pela sociedade como: os conselhos dos direitos das crianças e do adolescente, fundo dos direitos das crianças e dos adolescentes e o sistema de garantia dos direitos, a fim de buscar cada vez mais a efetivação desses direitos das crianças de Educação Infantil (KRAMER, 2003).

- LDB 9394/1996: considera a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica. A creche compreende a faixa de 0 (zero) a 3 (três) anos; e a pré-escola, de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Ressaltamos a integração do cuidado com a educação, destacando que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, texto digital).

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) - 1998: apresenta a concepção de criança e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Ainda, estabelece as interações e brincadeiras como práticas propulsoras do processo de ensinar e aprender, destacando e orientando as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil.

O cuidar está relacionado à valorização e ao desenvolvimento da criança consigo

mesma e dela com o outro, considerando suas necessidades de ser observada, ouvida e respeitada em suas singularidades, com um olhar solidário, seguro, acolhedor, que construa um vínculo entre os envolvidos (professor e criança) (BRASIL, 1998).

Quanto ao educar, o documento aborda as situações oferecidas para cuidados, brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. Quanto à relação interpessoal, o documento contempla o ser e o estar com os outros, o respeito e a confiança, além de promover a realidade social e cultural das crianças (BRASIL, 1998).

O documento ainda apresenta o brincar e as interações como predominantes no trabalho docente. O brincar é considerado uma linguagem infantil criadora da imaginação por meio da linguagem simbólica. Já a interação é a estratégia entre o professor e a aprendizagem da criança, através de diversas formas de sentir, de expressar e de comunicar a realidade, na qual são transformados e compartilhados entre as crianças novas interpretações e novos significados (BRASIL, 1998). Após o RCNEI, a primeira diretriz curricular para a Educação Infantil é elaborada.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) - 1999: criada a partir da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999⁷, a DCNEI apresenta, no Art. 3º, propostas pedagógicas que devem respeitar fundamentos norteadores como: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

- Política Nacional para Educação Infantil (PNEI) – 2005: apresenta uma contextualização histórica dos documentos legais, já supracitados, além de diretrizes que norteiam a PNEI. Um de seus objetivos diz respeito à garantia de espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, além de metas e estratégias que contribuam para que os objetivos estabelecidos sejam cumpridos.

⁷ CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (PNQEI) - 2006: apresentado em dois volumes, esse documento apresenta os fundamentos que abrangem as interações das crianças e a qualidade do espaço de Educação Infantil, as competências, a caracterização da Educação Infantil no Brasil.

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - 2007: foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com a finalidade de redistribuir de forma justa e igualitária os recursos vinculados à Educação Básica do País. O encerramento desse fundo estava previsto para 2020, mas, após muita pressão de entidades ligadas à educação, foi aprovado em 25 de agosto, pelo Congresso Nacional, o novo FUNDEB⁸.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) - 2009: fortalece e amplia as diretrizes de 1999, estabelecendo princípios que precisam ser respeitados na prática pedagógica na/da Educação Infantil.

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 18).

É importante salientar que as DCNEI também destacam as interações e as brincadeiras como eixo estruturante nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, sendo o cuidar e o brincar indissociáveis nesse processo.

- Lei 12796/2013: altera a LDB 9394/96 tornando a Educação Infantil obrigatória para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, através da Emenda Constitucional nº 59/2009⁹, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

- Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014: Determina diretrizes, metas e

⁸ Maiores informações sobre o Projeto de Lei 4372/2020, que aprova o novo FUNDEB, podem ser acessadas no link: [Análise do Todos sobre a regulamentação do novo Fundeb | Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](http://Análise%20do%20Todos%20sobre%20a%20regulamentação%20do%20novo%20Fundeb%20Todos%20Pela%20Educação%20(todospelaeducacao.org.br)).

⁹ A Emenda Constitucional nº 59/2009 pode ser visualizada na íntegra através do link: [Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](http://Emenda%20Constitucional%20nº%2059%20(planalto.gov.br)).

estratégias para a política educacional para o período entre 2014 e 2024, bem como estabelece a criação dos Planos Municipais de Educação (PME). O plano tem por finalidade a “redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a equidade e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2018, p. 18). O documento apresenta, na primeira meta, a universalização da Educação Infantil na pré-escola até 2016 e amplia para, no mínimo, 50%, o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e para 100% das crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 2018).

• 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC): no que tange à Educação Infantil, esse documento fortalece os princípios das DCNEI de 2009, já citados neste trabalho, e cria o currículo para a Educação Infantil, que estabelece os seguintes direitos de aprendizagens e de desenvolvimento:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 40).

Não citamos esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento simplesmente para dizer que existem, mas para refletir sobre eles, questionar se estão sendo contemplados na prática pedagógica e relacionados às crianças na docência na Educação Infantil, se estão sendo criadas possibilidades para que as crianças transitem

livremente, amparadas por esses direitos. São questões que merecem a reflexão dos docentes, sendo discutidas e aprofundadas ao longo deste trabalho, especialmente, quando, mais adiante, apresentaremos as percepções dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, acerca dessas temáticas.

Neste documento, a criança é compreendida da seguinte forma: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Mesmo entendendo todo o teor epistemológico apresentado pela BNCC, adotamos nesse trabalho a expressão *bebês e crianças pequenas* para contemplar todo o seguimento de Educação Infantil, convergindo com o que pontua Barbosa (2010, p.2):

Sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas. Em nossa cultura, talvez possamos identificar a capacidade de andar, de deslocar-se com desenvoltura e de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período de vida da criança a que chamamos bebê. Assim, neste texto, vamos considerar como bebê a criança até 18 meses de vida. Após essa idade, elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequeninhas.

Com isso, também justificamos que o termo *criança* ou *crianças* será empregado para contemplar os bebês (0 a 18 meses), as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), com o intuito de manter uma maior fluidez na leitura.

Dando sequência, a BNCC (2017) destaca os seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Esses campos contemplam objetivos selecionados e divididos conforme a idade.

Por entendermos que a BNCC (2017) é um documento recente, que está sendo implementado nas diretrizes das escolas brasileiras, deixamo-lo disponibilizado na íntegra para ampliação de leitura, no QR Code¹⁰, disponível a seguir.

- 2018 – (PNQEI): esse documento é uma atualização dos 4 anteriores, ou seja, a

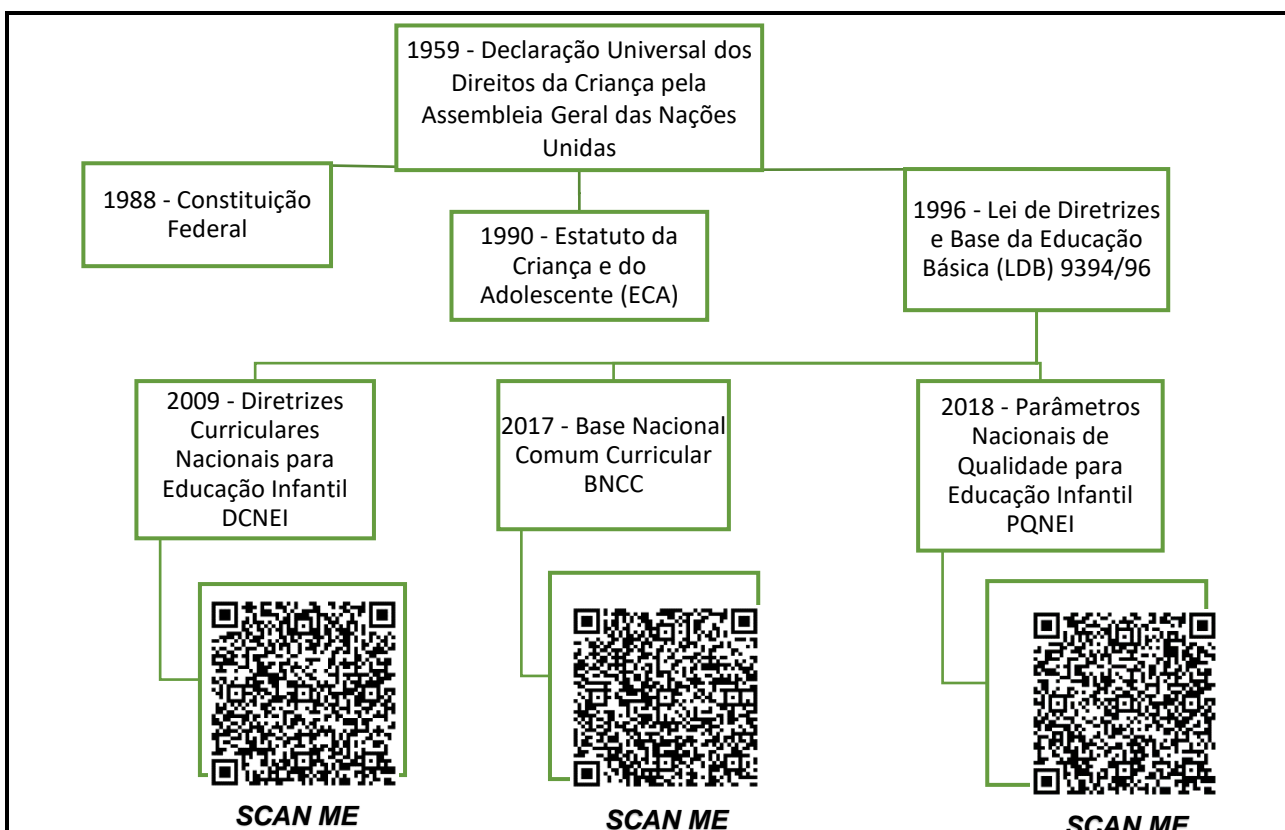
¹⁰ QR Code é um código de barras bidimensional, que pode ser escaneado por telefones celulares. Esse código é convertido em texto, em um endereço URI. Dicionário digital da Wikipédia.

primeira publicação dos documentos PNQEI e dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura (PBIEI) para instituições de Educação Infantil, feita em 2006. O documento reforça padrões de referência na organização e na qualidade das instituições de Educação Infantil. Por ser recente, também vamos deixá-lo disponível na íntegra (em formato de QR Code) para uma leitura mais ampla.

Essas transições educacionais, lutas, movimentos e conquistas evidenciam que, no Brasil, a Educação Infantil é recente. Sua existência formal, garantida pela LDB 9394/96, tem apenas 24 anos. Enquanto busca superar dificuldades como falta de vagas nas creches e de espaços físicos adequados, ela segue construindo sua identidade social e pedagógica.

Resumidamente, na Figura 1, apresentamos as principais legislações que reconhecem a criança como sujeito de direitos, deixando disponível para leitura as Políticas Públicas que estão em vigor e que merecem a atenção daqueles que atuam com e na Educação Infantil.

Figura 1 – Principais Legislações e Políticas Públicas para Educação Infantil



Fonte: Da autora (2020).

Depois de perpassarmos pela compreensão do conceito de criança, suas infâncias e seus direitos representados pelas legislações brasileira e pelas Políticas Públicas, apresentamos, na sequência, a criança enquanto protagonista, com o intuito de compreender melhor os bebês e as crianças pequenas, buscando oferecer e ampliar oportunidades que favoreçam seu protagonismo e, conseqüentemente, suas experiências e aprendizagens.

2.3 A criança enquanto protagonista de suas experiências e aprendizagens

Pensar nos bebês e nas crianças pequenas enquanto protagonistas requer aprofundar, primeiramente, a concepção de protagonismo.

Segundo Friedmann (2020, p. 38), “protagonismo provém do grego *prótos* – principal, primeiro – e *agonistês* – lutador, competidor – e nos remete a fatores de ordem política, sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais”. Segundo a autora, nas ciências sociais, compreende-se por protagonismo, perceber as crianças como autores sociais, autores de suas vidas, que fazem parte de grupos sociais com culturas e linguagens próprias, que merecem ser estudados e escutados. Nesse sentido, a autora ressalta que o “protagonismo é exercido pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de elas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo” (FRIEDMANN, 2020, p. 39-40). Esse entendimento mostra o quanto a organização dos espaços e tempos necessita de um olhar atento e sensível do adulto.

Nesse sentido, entendemos como protagonismo infantil, a autoria, o direito e a participação dos bebês e das crianças pequenas em decisões políticas e pedagógicas da vida cotidiana na e da Educação Infantil, o que elas podem expressar por meio de todas as “linguagens”. Essa expressão é muito conhecida e desenvolvida pela abordagem pedagógica de Reggio Emília, na região de Emilia-Romagna, no nordeste da Itália, a qual compreende as linguagens como oportunidades para promover o protagonismo, à medida que as crianças são encorajadas a expressar-se por meio de movimentos, palavras, desenhos, sombras, colagens, dramatizações, músicas, entre

outras formas de manifestar seus desejos, frustrações, necessidades, sentimentos, “levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e criatividade [...]” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Perceber a criança como protagonista é compreender que as práticas educativas de aprendizagem e desenvolvimento não podem mais ficar centradas na figura do adulto; é preciso abrir oportunidades para um trabalho coletivo com os bebês e as crianças pequenas, dando voz e escuta a suas ações, experiências e descobertas. Convergindo com esse pensamento, Friedmann (2020, p. 41) enfatiza:

Educadores e pais precisam mudar suas posturas para compreender o significado das diferentes formas pelas quais as crianças participam e manifestam seu protagonismo: adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempo, temperamentos, escolhas e processos. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes daqueles dos adultos. E repertórios que precisam ser compreendidos e considerados para a cocriação permanente de seus cotidianos. Crianças têm forma única e diferenciadas de se manifestar, expressar e comunicar.

Diante do que a autora argumenta, o olhar sensível dos adultos nos processos de investigação e de construção das crianças passa pelo reconhecimento de que elas são ativas, curiosas e exploram os espaços e materiais à sua volta com empoderamento, o que não quer dizer que os adultos não sejam essenciais na vida da criança. A autora acrescenta que “a defesa do protagonismo infantil não tira, de forma alguma, o papel de destaque dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, seja como pais, cuidadores, etc.” (FRIEDMANN, p. 40).

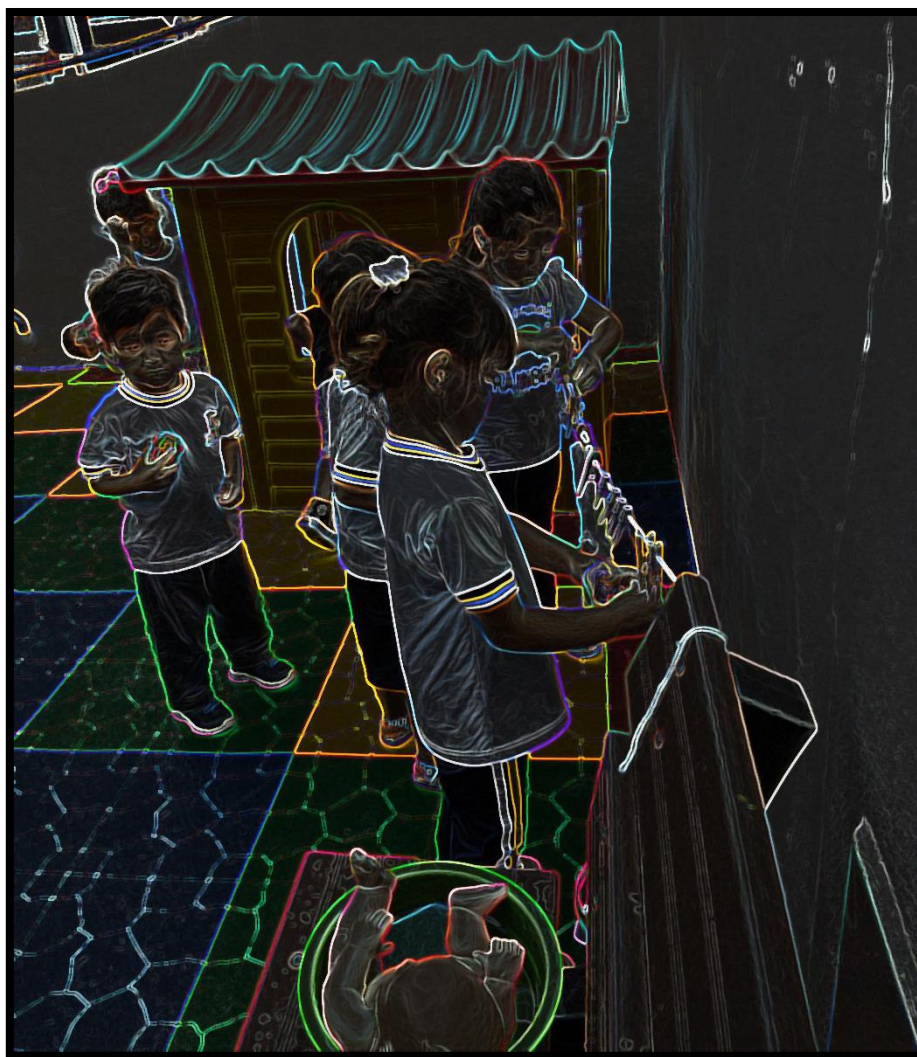
Assim, o que buscamos é compreender que a criança é, por natureza, protagonista, uma vez que ela, segundo Horn (2004), não pede licença para emancipar-se. Rinaldi (2018), argumenta que precisamos romper com o conformismo, com o desânimo e a passividade que apaga nosso desejo de pensar, planejar e trabalhar junto. Acrescenta ainda que:

Talvez não estejamos totalmente cientes do significado de *proiettare*, mas podemos ter a certeza de que, se tiramos de uma criança a habilidade, a possibilidade e a alegria de projetar e explorar, essa criança vai morrer. A criança morre se tiramos dela a alegria de perguntar, de examinar e de explorar. Ela morre se não perceber que o adulto está suficientemente próximo para ver quanta força, quanta energia, quanta inteligência, inventividade, capacidade e criatividade ela tem. A criança quer ser vista, observada e aplaudida (MALAGUZZI *apud* RINALDI, 2018, p. 107-108).

Portanto, cabe aos adultos, criar oportunidades para que os bebês e as crianças pequenas possam ser autoras nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é fundamental a percepção da potencialidade dos espaços e tempos para a promoção do protagonismo infantil, uma vez que permite que a criança faça suas próprias escolhas, explorando os materiais e o espaço à sua volta com autonomia e sem pressa de construir seus conceitos do início ao fim (HORN, 2017).

Neste capítulo, apresentamos um panorama histórico da consolidação dos direitos das crianças na sociedade, perpassando pelas legislações e políticas públicas que inserem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB 9394/96). Assim, a Educação Infantil compreende as crianças de 0 a 5 anos de idade. Com isso, as políticas públicas como as DCNEI (2009) e BNCC (2017) vêm orientar as práticas pedagógicas direcionadas aos bebês e as crianças pequenas, colocando-as como protagonistas dos processos educativos. Conhecer essa trajetória permite compreender que os contextos de Educação Infantil precisam de espaços e tempos diferenciados, que acolham e apoiem as crianças sem controlar ou interromper suas experiências e descobertas.

No próximo capítulo, abordamos a importância da organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil, apresentando os conceitos de espaço e ambiente, além de uma reflexão sobre o tempo, que está conectado com as relações e experiências da vida cotidiana das crianças.



Fonte: Da autora (2019).

O universo se apresenta para nós como um tecido, feito de uma multiplicidade de fios, de processos, de forças, de polaridades de tempo, que contribuem para sua evolução, e uma imagem da vida do ser humano neste universo se apresenta como uma dança criativa que se conjuga continuamente com esses fios e cria novos mundos (CERUTI apud ESLAVA, 2020, p. 80).

3 ADO-A-ADO TODOS SE MOVIMENTANDO FORA DO QUADRADO: DEFININDO CONCEITOS E APROFUNDANDO OLHARES

Quando habitam em um espaço, as crianças apropriam-se dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre tempo e espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana [...].
(SCHWALL, 2019, p. 64-65).

Dando sequência à trajetória, na qual já aprofundamos, a partir do referencial teórico, nossos olhares em relação à criança, às infâncias e a seus universos, passaremos neste capítulo a outro eixo temático. Os conceitos vistos anteriormente confirmam que o universo infantil é recheado de simplicidade, carregado de uma multiplicidade de linguagens, que permite que a criança se reconheça e se desenvolva.

O presente capítulo, por sua vez, apresenta os espaços e tempos como experiências que qualificam o cotidiano dos bebês e das crianças pequenas. Esses espaços se transformam em ambientes, à medida que vamos interagindo, nos relacionando e fazendo parte dele, constituindo, portanto, um lugar. Um lugar em que o tempo e o espaço precisam ser aliados aos ritmos infantis, para aguçar o desejo e a curiosidade das crianças de estarem sempre (re)significando seu prazer de explorar e de experimentar o mundo à sua volta.

Nesse sentido, é justificável aprofundar esses conceitos buscando (re)pensar a organização dos espaços e tempos, com o intuito de colocar as crianças como autoras sociais da vida cotidiana que estabelecem nos contextos educacionais e fora deles, uma vez que o modo como organizamos os espaços da escola e da sala referência revela quem somos, como agimos, interagimos e nos comunicamos com os bebês e com as

crianças pequenas. É um espelho de como conduzimos o ato de ensinar e de aprender. Assim, buscamos adentrar nos conceitos em que os espaços, ambientes e tempos estão conectados com a experiência da vida cotidiana nos contextos de Educação Infantil.

3.1. Conceituando Espaços

Primeiramente, falar dos espaços requer que compreendamos que é uma palavra derivada do latim *spatium*, cujo significado está vinculado a várias interpretações, dependendo do contexto em que está inserido, podendo a palavra espaço ser interpretada pela extensão em relação à matéria existente. Também se refere a um lugar, a um terreno ocupado por um objeto (SCOTTINI, 2009). Horn (2004) e Forneiro (1998) caracterizam o espaço como sendo um local físico, onde acontecem as atividades, sendo caracterizado por tudo o que integra ou completa esse espaço, ou seja, pelos objetos, móveis, decorações e materiais didáticos.

Os espaços físicos, segundo os PQNEI (2018), referem-se aos ambientes internos e externos da escola, com a finalidade de apoiar e desenvolver os processos de aprendizagem e as relações das crianças entre elas e com os adultos. Para tanto, esse espaço necessita ser versátil e flexível. Corroborando esse entendimento, Gandini (2016) acrescenta que tudo que permeia as pessoas (crianças pequenas e adultos) no cotidiano dos contextos educacionais não são elementos passivos; pelo contrário, são elementos que condicionam e, ao mesmo tempo, são condicionados pelas interações e relações dos indivíduos nesse espaço. Sob esse olhar, Edwards, Forman e Gandini (2016) citam a experiência da abordagem pedagógica de Reggio Emília (Emília Romagna/Itália), destacando as palavras de Malaguzzi ao dizer:

Valorizarmos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário, que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI *apud* EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148).

Convergindo com esse pensamento, Faria (1998) ressalta que o espaço não pode resumir-se à sua metragem; grande ou pequeno. A autora defende que o espaço físico necessita transformar-se num ambiente, o que significa, segundo a autora,

[...] ambientar os adultos e as crianças: viabilizando o agrupamento de poucas e/ou muitas crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos [...] e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 1998, p. 96).

Ainda, sobre o espaço físico, Barbosa (2006, p. 120) alega ser um lugar para o desenvolvimento das habilidades e sensações das crianças, que, dependendo da sua riqueza e potencialidade, pode ou não desafiar aqueles que o ocupam. Para autora, esse desafio “constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente”. Por isso, é importante, no contexto educacional, o olhar observador do professor, para potencializar os percursos das crianças em busca de novas descobertas.

A partir dessas reflexões, compreendemos que os espaços vão se configurando, sendo interpretados não somente por sua estrutura física, mas considerando os encontros e desencontros, os relacionamentos que se constroem nesse e com esse espaço. Nesse sentido, Lima (1989, p. 30) acrescenta:

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberto, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão.

Assim, entendemos que os espaços criam um movimento de interações, de relações e linguagens, o que é compreendido como ambiente. É sobre o que vamos discorrer na sequência.

3.2. Conceituando Ambientes

Após aprofundar nosso entendimento sobre os espaços, passamos a conceituar o termo ambientes, cuja definição no dicionário indica que se refere “a um local em que os

seres vivem de acordo com sua natureza; lugar; biosfera, habitat, espaço próprio” (SCOTTINI, 2009, p. 59). Em viés bem diferente, Horn (2004) compreende o ambiente como um conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem, como, por exemplo, os afetos, as relações intra/interpessoais e aquelas interações que a criança faz com o espaço, o professor e com outras crianças.

Corroborando esse entendimento, Forneiro (1998, p. 233) define o ambiente a partir da etimologia da palavra, que vem do latim e significa “ao que cerca ou envolve”, compreendendo, portanto, o ambiente como algo inseparável “de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas”, que fazem parte de uma estrutura interna e externa. Então, o que a criança sente e experimenta nas relações com o meio, com as cores, formas, sabores, odores, sons, luminosidade não fica restrito somente ao espaço físico. Assim, o ambiente necessita ser acolhedor, desafiador, despertar a curiosidade, instigando nas crianças pequenas a busca pela descoberta.

Nesse sentido, Ceppi e Zini (2013, p. 18) acrescentam que o ambiente não é considerado como um “espaço monológico, estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual múltiplas dimensões coexistem, até mesmo as opostas”. Assim, o ambiente é um organismo vivo e em constante (trans)formação. Nesse sentido, os autores ressaltam que os ambientes necessitam estar em consonância com a vida cotidiana daqueles que o habitam, sendo flexíveis a novas experiências.

Com base nessas reflexões, compreendemos que as interações e relações que os bebês e as crianças pequenas constituem entre elas e com os adultos num mesmo espaço configuram o que se entende por ambientes. A relação de afinidade e de pertencimento que vai sendo construída nesses ambientes também pode ser compreendida como um lugar. A esse respeito, Tuan (2015, p. 82) esclarece que, quando o “espaço nos é familiar, torna-se lugar”. Percebemos assim que a vida cotidiana na e da Educação Infantil é repleta de relações, constituída por laços de amizade, de cumplicidade, que, aos poucos, com confiança, se fortalecem, sendo, portanto, considerados como um lugar.

Ainda na esteira das definições, Forneiro (1998) apresenta o ambiente escolar em quatro dimensões correlacionadas entre si:

a) Dimensão física: está relacionada aos materiais que compõem o ambiente, ou seja, sua estrutura física, desde o piso, janelas, até os materiais mobiliários e decorativos, bem como sua distribuição dentro do espaço.

b) Dimensão funcional: refere-se à função social, ou seja, o tipo de atividade que cada espaço pode assumir e sua polivalência, ou seja, as diferentes funções assumidas por um mesmo espaço físico.

c) Dimensão temporal: a organização do tempo para a participação de cada momento nos ambientes e espaços, o que inclui também a rotina das crianças.

d) Dimensão relacional: refere-se às interações das crianças com o espaço e suas relações, tais como: se vai ser de forma livre ou direcionada, se vai ser em pequenos ou grandes grupos ou individual. Também refere-se à participação do professor nas interações, que pode intervir com ações que contribuam para o protagonismo infantil.

A autora ressalta ainda que as dimensões podem existir separadamente, mas o ambiente somente é constituído na inter-relação de todas as dimensões. “O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de maneira diferente” (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Portanto, o ambiente necessita ser permeado de incentivos à curiosidade, a fim de levar os bebês e as crianças pequenas a explorarem e a descobrirem possibilidades diversificadas de interagir, de (re)criar, com o objetivo de construir com segurança e confiança seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, potencializando os espaços e respeitando os tempos e ritmos das crianças.

Na sequência, abordamos o conceito de tempo, que é essencial no planejamento da organização dos espaços e na qualificação da vida cotidiana na e da Educação Infantil.

3.3. Conceituando Tempo

Para conceituar o tempo que é vivenciado e compartilhado pela vida cotidiana na e da Educação Infantil, é preciso ultrapassar a compreensão demarcada pelo tempo cronometrado pela hora-relógio. Conforme Barbosa (2013), a regulamentação do tempo é definida nos contextos educacionais com cronogramas, horários e rotinas, que, em vez

de promoverem e organizarem os espaços para favorecer o protagonismo das crianças, engessam e controlam suas experiências, movimentos e descobertas. A autora complementa dizendo que “todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afeta, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo” (BARBOSA, 2013, p. 216).

Aprofundando a compreensão da noção de tempo, Kohan (2010) enfatiza que precisamos voltar nosso olhar às origens gregas, que nos apresentam três definições de tempo: *Khrónos*, *Kairós* e *Aión*. a) *Khorónos*: diz respeito à quantidade de tempo, organizada, sequencial e sucessiva, correspondente ao tempo do passado, presente e futuro; b) *Kairós*: é o tempo da oportunidade, o momento é este e não outro; c) *Aión*: é o tempo marcado pela intensidade dos momentos vividos, experimentados. É uma temporalidade não numerável. É o tempo de criação, que qualifica. Trazer o tempo *Aión* para a vida cotidiana na e da Educação Infantil, é compreender que esse tempo não pode ser mensurável; ele necessita acompanhar as crianças, seus ritmos, qualificando suas experiências. Assim, Kohan (2010, p. 132) entende que

[...] a temporalidade do devir-criança¹¹ é aiônica. Descontínua, mas durativa e intensiva, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *khronos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção, da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica.

Pensar em um tempo marcado pela intensidade das relações e experiências das crianças dando sentido e significado à sua existência, à sua vida é considerar o tempo como um tema fundamental nos contextos de Educação Infantil, uma vez que é considerado como uma categoria política, pois diz respeito à vida cotidiana dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos (BARBOSA, 2013). A autora ainda acrescenta:

¹¹ Para aprofundar a compreensão sobre “devir-criança” enfatizado pelo autor, sugerimos o artigo intitulado “Vida e Morte da Infância, entre o Humano e Inumano”. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13083/10278>.

É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva (BARBOSA, 2013, p. 215).

Portanto, organizar tempos que favoreçam as crianças a criar imaginar, arriscar-se na busca do novo, (re)significando conceitos, permite que elas mergulhem na construção de seus próprios caminhos. Para tanto, consideramos os espaços, ambientes e tempos como fios que se entrelaçam para consolidar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Com esse olhar, apresentamos a importância da organização dos espaços na e da Educação Infantil.

3.4 Entre fios e desafios: como organizar os espaços na Educação Infantil

Essa compreensão de espaço, ambiente e tempo, faz-nos voltar aos postulados de Froebel (1937) e Montessori (1907), que foram os primeiros a legitimarem um modelo de educação voltado para as crianças pequenas, “com um arranjo espacial diferente do da sua época, voltado aos princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza” (HORN, 2004, p. 28).

A pedagogia froebeliana (1782 a 1852), que deu início aos jardins de infância, era compreendida pelo autor com base em duas proposições: jardineiras para dar ênfase às professoras e jardim de infância para crianças, remetendo à ideia de que a criança é um ser em germinação, uma flor que precisa ser regada e cuidada (HORN, 2004; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Os autores ainda destacam que Froebel não considerava que as crianças deveriam ser inseridas na vida adulta, mas, sim, na vida presente, na vida que a rodeia, compreendendo que a vida acontece no agora; que não está voltada ao passado, tampouco, ao futuro. A teoria froebeliana defende uma educação sustentada na liberdade e no respeito às competências de cada indivíduo (HORN, 2004).

Segundo Horn (2004, p. 30), nesse modelo educativo, os espaços eram bem definidos, com uma atenção especial “ao arejamento, ao tipo de iluminação, ao tamanho das salas, à relação do espaço com o número de crianças”, ligados à limpeza e à higiene.

A autora enfatiza que a proposição de Froebel “[...] previa uma educação integral e harmônica que terá correspondência com um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados”. Privilegiava uma pedagogia “pautada no desenvolvimento da natureza interna da criança, iniciando-se no nascimento e prolongando-se no decorrer da vida” (HORN, 2004, p. 31). Segundo a autora, essa organização espacial, na teoria froebeliana era voltada para a criança explorar a natureza (plantas, animais, água, solo), considerada espaço de promoção do desenvolvimento e não de aquisição do conhecimento (HORN, 2004, p. 30).

Portanto, Kishomotto, Pinazza (2007), com o olhar voltado à teoria froebeliana, mencionam que a Educação Infantil não deve estar atrelada ao ensino sistematizado, mas àquele que provém de uma aprendizagem autoiniciada¹² pela criança, semelhante ao contexto familiar. Essa ainda é uma realidade distante, pois, nos espaços de Educação Infantil, ainda sobressaem o domínio e o controle do adulto em detrimento das expressões e movimentos das crianças no espaço.

Tentando fugir desse olhar adultocêntrico, Maria Montessori (1907) propôs uma organização do ambiente voltada à criança, à sua liberdade, à sua autonomia e ao seu desenvolvimento, através de uma proposta de educação sensorial (ANGOTTI, 2007). “A beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir”; caracterizados “pela harmonia, pelo colorido, pela disposição de móveis, objetos”, deveriam convidar a criança a interagir, a brincar e a trabalhar (HORN, 2004, p. 32).

Na teoria montessoriana, o arranjo espacial, os equipamentos e os mobiliários são do tamanho das crianças, configurando um lar, como o da sua casa (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007). Essa organização espacial estava limitada aos materiais, que eram padronizados. Mesmo sendo uma organização lúdica, na qual o espaço convida a criança a interagir, a autora não considerava essa organização um brinquedo ou um jogo, mas, sim, uma maneira educativa de promover o desenvolvimento (cognitivo, sensório-motor e outros) da criança (ANGOTTI, 2007).

Esse modelo de organização espacial, também conhecidos pelos famosos

¹² Para aprofundamento sobre aprendizagem autoiniciada, sugerimos a leitura de FORMOSINHO, Júlia Oliveira; *et al.* **Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

cantinhos temáticos, possibilitaram maior reflexão sobre as práticas pedagógicas direcionadas à primeira infância. Trata-se de uma realidade ainda vivenciada atualmente, que nos leva a refletir sobre como romper com uma prática adultocêntrica construída e impregnada de uma cultura não mais existente.

Avançando nos caminhos e descaminhos percorridos em busca da qualidade da Educação Infantil, atualmente, no Brasil, discutem-se os postulados de Loris Malaguzzi, criador da abordagem pedagógica de Reggio Emília (Emilia Romagna/Itália). Essa proposta de trabalho é permeada pela pedagogia da escuta e ancorada nas múltiplas linguagens vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços. Ele considera essa abordagem pedagógica como um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 23).

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 69) ainda destacam que essas ideias emergiram do entendimento de que as escolas para os bebês e crianças pequenas precisam ser consideradas “como um organismo vivo e integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. Essa discussão apresenta o ambiente como um espaço relacional, propulsor dos processos de relações sociais, afetivas e cognitivas.

Nesse contexto, Zabalza (2017) esclarece que:

El espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas. Será facilitador, o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha o con respecto a los métodos educativos e instructivos que caractericen nuestro estilo de trabajo. (ZABALZA, 2017, texto digital)¹³.

Assim, compreendemos os espaços como um projeto educativo, tendo em vista que não podem faltar ideias de como organizar, equipar e enriquecer esses espaços,

¹³ “O espaço na educação se constitui como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrucionais. Será facilitador, ou pelo contrário, limitador, dependendo do nível de consistência em relação aos objetivos e dinâmicas gerais das atividades que são lançadas ou no que diz respeito aos métodos educacionais e instrucionais que caracterizam o nosso estilo de trabalho” (ZABALZA, 2017, texto digital, tradução nossa).

para que se transformem em ambientes que qualifiquem as experiências e as relações dos bebês e das crianças pequenas. Forneiro (1998) reforça as ideias de Sérgio Neri e Vera Vecchi, que mencionam que o espaço da escola não é escolhido pelas crianças, tampouco, pelas pessoas que passam a fazer parte desse convívio. Segundo a autora, elas são obrigadas a frequentar esse espaço.

Com base nessas proposições sobre o espaço, buscamos compreender como a organização deles pode ser contemplada na Educação Infantil, levando em consideração o interesse e as necessidades dos bebês e das crianças pequenas. Essa perspectiva leva-nos a questionar a prática docente, que, muitas vezes, é marcada pelo adultocentrismo¹⁴.

Por muito tempo, como bem sabemos, a escola esteve preocupada em organizar seu espaço para manter a ordem. Sendo assim, os prédios tinham salas grandes, cheias de carteiras enfileiradas, perfeitamente alinhadas, quadro-negro e, próximo ao quadro, a mesa de professor e o armário. Os corredores eram pequenos para que os professores pudessem vigiar todos os alunos. Ainda, a escola estava marcada pela antecipação da escolaridade da primeira infância, estreitando a relação tempo e espaço vivenciada pela criança.

Nesse sentido, Zabalza (1998, p. 81) afirma que é preciso acabar com os modelos pré-fabricados e rígidos e projetar “didáticas modulares”, flexíveis, que vão ao encontro das necessidades concretas da criança e do contexto sociocultural vivenciado por ela.

La forma en que cada uno de nosotros (en la medida en que esté en nuestras manos actuar sobre el espacio, claro) organizamos los espacios y cada una de sus zonas y elementos refleja directa e indirectamente el valor que les damos y la función que les otorgamos y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que esperamos de nuestros alumnos (ZABALZA, 2017, texto digital)¹⁵.

¹⁴ Segundo o Dicionário Informal (digital), o adultocentrismo é a prática social que coloca os adultos em uma posição muito mais privilegiada do que as crianças e adolescentes, excluindo estes de escolhas políticas. Para além do dicionário, Friedmann (2020) considera adultocentrismo como as decisões que os adultos tomam para as crianças e por elas, sem dar-lhes voz e escuta.

¹⁵ A maneira como cada um de nós (na medida em que está em nossas mãos atuar no espaço, é claro) organiza os espaços e cada uma de suas áreas e elementos, direta e indiretamente, reflete o valor e a função que damos a eles, que dizem muito a respeito do tipo de comportamento instrucional e comunicacional que esperamos de nossos alunos (ZABALZA, texto digital, tradução nossa).

Seguindo essa linha de pensamento, é possível perceber através da organização dos espaços, a concepção que se tem de criança, de infâncias e dos modelos pedagógicos desse contexto, identificando se são protagonizados pelas crianças ou pelos adultos.

Carvalho e Rubiano (2010, p. 128-129), assumem a ideia de Legendre ao destacarem que, realmente, a intencionalidade pedagógica pode ser observada através dos arranjos espaciais. Esses arranjos são considerados zonas circunscritas, “áreas espaciais delimitadas pelo menos em três lados, por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc, sendo sua principal característica a circunscrição ou o fechamento”, ou seja, “um aspecto topográfico”. Assim, consideram três modelos de arranjos espaciais:

- Arranjo semiaberto: existem zonas circunscritas que permitem à criança ter uma visão total do espaço e das outras crianças e adultos. Essas zonas favorecem a organização de subgrupos de crianças ocupando essas áreas, com menor aproximação e/ou necessidade do adulto. Essa organização promove as interações entre crianças e o próprio adulto quando necessário, através do campo visual que deve ser compreendido nessa organização.

- Arranjo aberto: não existem zonas circunscritas, permanecendo um espaço vazio no centro. As crianças tendem a ficar próximas do adulto e raramente interagem umas com as outras.

- Arranjo fechado: barreiras físicas, como móveis altos, impossibilitam uma visão total da sala. Essa organização também impede a relação da criança com outras, pois tende a permanecer próxima do adulto.

Considerando esses aspectos, o arranjo semiaberto é o mais apropriado, por oportunizar a interação entre as crianças, descentralizada da figura do adulto. Ao mesmo tempo, traz segurança à criança na relação com o espaço e com o outro, pois permite que, mesmo nas zonas circunscritas, ela possa ter um contato visual com todo o espaço e com os que estão no seu entorno.

Nesse sentido, Zabalza (2017, texto digital) acrescenta que:

Dada la variedad de oportunidades potenciales que nos ofrece una buena organización del aula (rincones, ángulos o zonas funcionales y diversos instrumentos situados en posiciones estratégicas) cualquier cosa que surja puede ser introducida con facilidad en el proceso global de las experiencias posibles; ese hecho nuevo e inesperado se convierte en ocasión de nuevas experiencias a vivir en el contexto de aprendizaje previamente organizado¹⁶.

Assim, é possível o educador introduzir novos recursos nesse espaço, como também permitir que a criança, de acordo com a sua necessidade, agregue a esse espaço, novas fontes de curiosidade, de investigação e de descoberta. Barbosa e Horn (2008) argumentam que a organização espacial precisa estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais, levando em consideração o gosto, o toque, os sons e as palavras, as regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida, para que não seja só mais um espaço, mas que promova o desenvolvimento da criança. Horn (2004) corrobora ao dizer que a organização espacial que prioriza a combinação e a leveza das cores, das luzes, e o equilíbrio dos móveis e objetos com a decoração da sala podem potencializar a sensibilidade estética da criança, levando-a a interagir com os objetos, a apropriar-se deles e produzir novas culturas, novas formas de pensar e de agir e a ressignificar o espaço e a si próprio.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2018) acrescentam que os espaços precisam ser acessíveis à altura das crianças e à exposição das experiências das crianças, para que elas possam observar, interagir e explorar o ambiente, manipulando, transportando e transformando os objetos e brinquedos em novas experiências. O mesmo documento ainda diz que

[...] as paredes da Instituição de Educação Infantil, sempre que possível, podem ser utilizadas como expositoras das produções das próprias crianças, quadros, fotos, ou desenhos relacionados às práticas realizadas; visando a ampliar o universo de suas experiências, expressões e conhecimentos, as produções devem estar expostas em posição acessível ao campo visual das crianças (BRASIL, 2018, p. 64).

Diante das ideias apresentadas, não só percebemos a importância, mas também

¹⁶ Dada a variedade de oportunidades potenciais oferecidas por uma boa organização da sala de aula (cantos, ângulos ou áreas funcionais e vários instrumentos localizados em posições estratégicas), tudo o que surgir pode ser introduzido com facilidade no processo geral de possíveis experiências; esse evento novo e inesperado se torna ocasião de novas experiências para viver no contexto da aprendizagem previamente organizado (ZABALZA, texto digital, tradução nossa).

a necessidade da organização dos espaços para se tornarem ambientes potentes de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, é perceptível que esse espaço precisa do olhar atento e observador do professor, que, por sua vez, precisa criar oportunidades que agucem a curiosidade dos bebês e das crianças pequenas, em suas interações, explorações, investigações, levando-os a vivenciar experiências que contribuam para que sejam protagonistas de seus conhecimentos.

Portanto, existem diversas formas de organizar o espaço, relacionadas aos seus objetivos e concepções e que contemplam experiências de cuidado e de educação das crianças. Pensar em todo esse cenário de experiências físicas, multissensoriais e relacionais, compreendidas pela luminosidade, cores, sabores, materiais, aromas, temperatura, sons é tornar o espaço um projeto educativo, sensível às relações e experiências vivenciadas por crianças e adultos na busca por novos saberes.

Neste capítulo, apresentamos a importância da organização espacial para qualificar as experiências e descobertas dos bebês e das crianças pequenas na vida cotidiana de Educação Infantil. Com isso, percebemos a necessidade de uma organização sustentada pela dimensão física, funcional, temporal e relacional para constituir um ambiente de aprendizagem que potencialize as experiências das crianças e promova o protagonismo infantil. Esse olhar contribui para refletirmos acerca do modo pelo qual a organização dos espaços está promovendo ou dificultando o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas.

No próximo capítulo, apresentamos o mapeamento dos métodos selecionados para a continuidade da caminhada da investigação.



Fonte: Da autora (2019).

O VOO DO APRENDER

Aprender

Estar atento a cada voo,
Olhar a dança no espaço
das linhas invisíveis
que vão mapeando a nossa memória
numa geografia outra,
elaborando uma história
que vai além das ciências exatas,
atravessa todas as sombras
e chega, no mais comum dos dias,
ao humano e feliz sentimento
da autoria de pensamento.

Aprender

Deixar-se levar pelas cores
do arco-íris de ideias
que brotam
do desejo de conhecer,
do esforço, quase mágico, para descobrir, para desvendar o novo.

A cada voo

uma luz nasce.

Em cada cor

uma margem guarda,
secretamente,
nova luminosidade.

(TAVARES *apud* ANTÔNIO; TAVARES, 2020, p. 19).

4 CARTOGRAFANDO A PESQUISA

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio do oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder (OLIVEIRA, 2014, p. 281).

É no embalo descrito por Oliveira (2014) que buscamos mapear a aventura permeada na tessitura da pesquisa. Uma aventura que abraçou os improvisos, (des)configurando significados, que foram dando um novo formato ao plano já traçado. Conforme Graue e Walsh (2003, p. 127), “[...] evidentemente que há alturas em que os planos têm de ser alterados, mas essas alterações devem manter-se dentro dos parâmetros gerais do plano traçado. Se não, há que reavaliar todo o plano. [...]”. Mesmo tendo que reavaliar todo o plano por viver o inesperado, ainda assim acreditamos ter conseguido manter a essência da investigação.

Ser pego de surpresa nos fez sentir no epicentro de uma tempestade. Esse sentimento de estar em uma tempestade, à deriva nasce com a necessidade de fazer novos arranjos metodológicos para poder dar continuidade à pesquisa. Uma vez que todos fomos pegos de surpresa com a propagação da pandemia do Novo Coronavírus, causador da COVID 19. Com isso, as escolas do país ficaram fechadas. Isso aconteceu no meio do mês de março e até o momento da finalização desta dissertação, no mês de dezembro de 2020, continuam fechadas em grande parte do Brasil.

Sentir-se à deriva provocou uma sensação de instabilidade que cobriu nossa cor-

po, enquanto nossos pensamentos borbulhavam apontando novos caminhos. Talvez os caminhos encontrados para superar a tempestade não sejam os mais seguros e estáveis, como aponta Oliveira (2014), mas trouxeram um alento, uma outra perspectiva de olhar, de refletir e de analisar nosso objeto de pesquisa. Com isso, foi possível mergulhar para além do que já havíamos sentido, experimentado, criando novos arranjos metodológicos para o que já havíamos feito.

Quando a tempestade se acalma ou vai embora, há sempre um recomeço. Assim, novamente buscamos lapidar um problema, constituir novos objetivos, alinhar novas aproximações metodológicas, o que nos fez perceber o quanto o pesquisador não tem domínio sobre o campo empírico. Essa sensação de não estar no controle pode até nos deixar apavorados, mas é o que torna a pesquisa intrigante. Beaud e Weber (2014, p. 12) corroboram esse pensamento dizendo que:

A pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não para de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos. É só após longos desvios que ele toma pé de novo. Um curso ou um guia sobre pesquisa não pode substituir a prática. Nada pode substituir as tentativas e os erros pessoais, o encontro direto das dificuldades, a “dúvida”, a experiência da “solidão do campo”.

Encontrar desafios ou tropeçar faz parte da vida do pesquisador, mas não precisa ser um empecilho que nos impeça de caminhar. Nesse percurso, foi preciso acompanhar alguns movimentos providos pelos ventos que (re)mexeram a pesquisa, mas nem tudo precisou ser esquecido ou abandonado, uma vez que compreendemos que o desenho que vamos mapeando é flexível, permitindo criar outras linhas que sustentem a compreensão e a interpretação do objeto de pesquisa. Poder dar prosseguimento à caminhada proporcionou uma sensação de alívio, substituindo uma respiração ofegante por outra mais suave. Sabemos que não estamos em terras firmes, mas resgatamos o desejo que nos envolve, que inquieta e nos permite avançar, retroceder e continuar nossa investigação com ousadia, sem medo de aprender fazendo. Afinal, conforme Oliveira (2014, p. 279), “pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder”. Que nossa aventura (re)comece.

4.1 Mapeando os métodos de pesquisa

Mapear essa aventura, adentrar por terras desconhecidas, requer que entrelacemos linhas, criemos e desenhemos ações, métodos e instrumentos que possam ser explorados e interpretados por meio do seguinte problema de pesquisa: quais as percepções dos professores em relação à organização dos espaços para o protagonismo das crianças de Educação Infantil? Essa questão também inquieta no sentido de descobrir e perceber como os professores organizam o espaço das salas referência para a promoção do protagonismo das crianças de Educação Infantil.

Sabemos que um desenho metodológico não fornece uma receita pronta e acabada, nem respostas perfeitas, mas promove uma aproximação com o objeto de pesquisa. Assim, acreditamos que o percurso metodológico é muito mais que pensar em métodos e instrumentos; é envolver-se intensamente com o processo de investigação para que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, buscamos resgatar nosso objetivo geral que tem a finalidade de compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil.

Para dar conta de responder ao objetivo geral, desmembramos os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar as percepções dos professores em relação aos espaços dos contextos de Educação Infantil e como eles organizam os processos de ensino nesses espaços; 2) compreender como a organização dos espaços é contemplada no planejamento docente e se a criança participa ou não da (re)organização dos arranjos espaciais; 3) Evidenciar os desafios dos professores ao organizarem os espaços para promover um ambiente rico em possibilidades, que respeite a criança, seu tempo e suas necessidades; 4) desenvolver reflexões acerca das situações em que a organização dos espaços promove ou dificulta o protagonismo das crianças. Com base nesses objetivos, demarcamos as linhas da natureza da pesquisa.

Olhando para o problema e os objetivos, que não têm a finalidade de quantificar, aproximamos essa investigação da pesquisa qualitativa, por entender que a lupa da investigação está direcionada para a realidade promovida pelo campo empírico. Minayo (2002) corrobora dizendo que esse tipo de pesquisa está relacionado a um universo de

significados, valores atitudes, construídos nas relações dos processos e fenômenos vivenciados no cotidiano da pesquisa. Essa abordagem considera os sujeitos e suas subjetividades em relação às influências ocorridas em sua vida cotidiana, uma vez que esses fenômenos são compreendidos como parte de seu contexto social.

A pesquisa qualitativa busca retratar a perspectiva do participante em relação ao objeto de pesquisa, sendo o pesquisador, o principal instrumento na produção de dados, que, no caso desta pesquisa, são predominantemente descritivos. Por fim, essas características reforçam que esse tipo de pesquisa preocupa-se com o processo e não com o resultado propriamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Relacionando a pesquisa aos objetivos, percebe-se que podemos aproximá-la da pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória promove maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro para a constituição das hipóteses. Piovesan e Temporini (1995) pontuam que a pesquisa exploratória contribui para que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja, o que permite ao pesquisador corrigir seu viés, aumentando o grau de objetividade da própria pesquisa, bem como permite-lhe novas descobertas, contribuindo para que gradativamente o próprio modo de pensar seja transformado.

Com o intuito de conhecer melhor o problema, outras questões foram evidenciadas na trajetória da pesquisa, sendo elas: 1) Como os espaços e ambientes são compreendidos pelos professores no contexto da Educação Infantil?; 2) Como os arranjos espaciais são contemplados no planejamento docente e se este é construído com a participação das crianças?; 3) Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para (re)organizar os espaços da sala de aula e se consideram isso essencial para a promoção do protagonismo infantil?; 4) Como os espaços podem ser (re)pensados e (re)desenhados no âmbito escolar, de modo que favoreçam o protagonismo infantil? Olhar para esses questionamentos permitiu-nos considerar que a polifonia¹⁷ do entrelaçamento de vozes e experiências dos professores pode promover *insights* a

¹⁷ Assumimos nesse trabalho a Polifonia citada por Bakhtin, que se refere a uma multiplicidade de vozes presentes nesse texto, dando equidade às narrativas apresentadas. Embora a pretensão da pesquisa não seja conceituar e aprofundar o olhar sobre a teoria de Bakhtin e sobre o termo polifonia, é importante destacarmos que buscamos assumi-lo, por compreender que a pesquisa está sendo sustentada pelo um entrelaçamento de vozes e experiências de muitos professores, o que constitui a polifonia que será demarcada pelo capítulo 5 dessa pesquisa.

respeito de como os espaços estão sendo oferecidos e (re)significados nas práticas educativas a fim de confrontá-los para averiguar e refletir se estão valorizando ou dificultando o protagonismo das crianças.

A partir desse entendimento, emergiram diferentes formas de sentir, de ouvir, de conhecer e de aprender com o grupo de professores que atuam com a Educação Infantil, na rede municipal de Itapema-SC.

Buscando desenhar as linhas que atravessam a linha do corpo, permeada pelo *corpus* da pesquisa, que apresenta uma multiplicidade de sentidos e significados, organizamos os dados qualitativos por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2013). Para tanto, a cartografia do *corpus* aborda narrativas do que foi experimentado, sentido e vivenciado pelos caminhos trilhados pela pesquisa, sendo mapeada pelas seguintes linhas: a) O zelo e o cuidado com quem cuida das crianças; b) De quem são essas vozes e experiências? c) Caminhos éticos na pesquisa; d) Desenhando o instrumento de pesquisa; e) Experimentando o instrumento de pesquisa; f) Construindo sentidos e significados.

Com as linhas demarcadas pelo *corpus* da pesquisa, uma nova viagem começa, novos sentidos e significados vão sendo agregados ao diálogo construído por essa tessitura. Assim, apresentamos, na sequência, as linhas do mapeamento dessa viagem.

4.2. O zelo e o cuidado com quem cuida e educa as crianças

Essas novas linhas que foram contornando nosso mapeamento foram demarcadas por um encontro inicial e necessário com a Secretária Municipal de Educação do município de Itapema-SC, a fim de (re)entregar o Termo de Anuência (TA) (Apêndice A). Assim, apresentamos o novo mapeamento para o que já havíamos feito. A escolha do município de Itapema deu-se, primeiramente, devido ao desenho metodológico apresentado para o projeto de qualificação. Após os novos arranjos metodológicos, optamos por continuar a investigação no mesmo município, já que tivemos receptividade com a proposta apresentada pela pesquisa.

Assim sendo, entregamos o TA com o novo desenho da pesquisa, isto é, com o

título, o problema, os objetivos, o método e os instrumentos. Com esse termo, buscamos ter acesso aos e-mails dos professores de Educação Infantil que atuaram no ano de (2020), com o propósito de fazer-lhes um convite, para a produção dos nossos dados. Com muita gentileza e educadamente, a Secretária de Educação nos colocou que não seria possível, pois os e-mails, mesmo sendo institucionais, são privativos de cada professor. Não vimos essa devolutiva como mais um imprevisto, mas como zelo, cuidado com quem cuida e (trans)forma a educação das crianças pequenas. Esse cuidado é corroborado por Hoyuelos (2020, p. 39), que, citando Maturana diz:

E a preocupação ética surge no momento em que alguém se importa com o que acontece com o outro com as coisas que faz ou com as coisas que estão sendo feitas na comunidade á qual pertence. Mas para eu me importe com o que acontece com o outro, tenho que vê-lo e, para vê-lo tenho que amá-lo.

Constatar esse zelo, enquanto pesquisadora, trouxe um sentimento de valorização enquanto professora da rede. Uma preocupação ética que, às vezes, passa despercebida pelos que estão no chão da sala de aula.

Diante do exposto, houve uma contraproposta da então Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil do município, que argumentou em favor de um novo arranjo: a Secretaria de Educação fez uma ponte com os Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI), esclarecendo que seria enviado um e-mail por parte da autora fazendo um convite aos professores para participarem da pesquisa, por meio de um questionário, que será apresentado na seção 4.6. Assim, os CMEI foram a conexão para o questionário chegar até os professores referência I e II¹⁸ de Educação Infantil da rede municipal de Itapema.

Como a efetivação dessa sugestão não atingiu completamente um número significativo de respostas que pudéssemos analisar e discutir, entramos novamente em contato com a Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil do município, solicitando mais uma vez sua parceria. Dessa vez, sugerimos que o convite fosse anexado ao grupo de *WhatsApp*, criado pela então Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil. Por meio dessa rede social, obtivemos o triplo de respostas em relação ao contato inicial.

¹⁸ Professor referência I: nomenclatura vinculada recentemente ao professor regente de turma. Professor referência II: aquele que fica no dia da hora atividade do professor referência I.

Ainda assim, foi preciso um contato direto de proximidade afetiva da pesquisadora, que é professora da rede, com alguns professores, o que será detalhado ainda neste capítulo, mais adiante, com a apresentação da técnica para a produção de dados.

Entendemos que trazer para essa pesquisa a percepção dos professores em relação à organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil requer que façamos um passeio pela trajetória da Educação Infantil no município de Itapema-SC, a fim de compreender as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas pelo município em relação à temática proposta. É o que se apresenta na sequência.

4.2.1. Conhecendo as metodologias de ensino e aprendizagem no município de Itapema-SC

A emancipação política administrativa do município de Itapema ocorreu em 21 de abril de 1962. Desde então o município vem crescendo rapidamente, principalmente, por ser uma cidade litorânea. Com o crescimento e a expansão migratória na cidade, não só de turistas, mas de pessoas em busca de uma renda maior, o poder executivo municipal criou creches domiciliares em todos os bairros do município, através da Lei nº 1312/97¹⁹. Para ter direito à vaga, exigia-se que as mães comprovassem que estavam trabalhando. Atualmente, essas creches domiciliares não existem mais, porém não constam dados concretos de quando foram encerradas e de quando a Educação Infantil passou a integrar o sistema educacional do município de Itapema-SC.

No ano de 2019, o município contava com 34 (trinta e quatro)²⁰ escolas de Educação Básica, distribuídas nas esferas municipal, estadual e privadas. Atualmente (2019), o município conta com 19 escolas de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 5 anos. Algumas atendem somente de 0 a 3 anos e outras, de 4 e 5 anos, conforme a necessidade levantada pela lista de espera. Vale lembrar que, das 19 (dezenove)

¹⁹ Autoriza o Chefe do Poder Executivo Municipal a criar Creches Domiciliares nos bairros do Município de Itapema. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/i/itapema/lei-ordinaria/1997/132/1312/lei-ordinaria-n-1312-1997>.

²⁰ Dados extraídos do QEDU, disponibilizados pelo Senso de 2018. Dados Disponíveis em: https://www.qedu.org.br/cidade/718-itapema/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=.

escolas, 5 (cinco) são escolas particulares. Em relação ao Ensino Fundamental, o município conta com 16 (dezesesseis) escolas, das quais 5 (cinco) pertencem à rede privada. Já em relação às escolas estaduais, que atendem o Ensino Médio, o município é contemplado com apenas 2 (duas) escolas; uma fica no centro de Itapema e a outra no bairro Meia Praia. Uma atende o Ensino Fundamental e Médio, enquanto a outra somente as turmas do 8º e 9º ano e o Ensino Médio. O município ainda conta com 2 (duas) instituições privadas que atendem o Ensino Médio, além de 1 (um) Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de faculdades de Educação a Distância (EAD) privadas, que oferecem cursos de graduação e de especialização no município.

Para verificar o crescimento da Educação Infantil, que não é só populacional, mas de matrículas efetuadas no município, apresentamos os Quadro 1 e 2 que ilustram esse crescimento.

Quadro 1 – Dados de Matrículas entre 2004-2014

REDE MUNICIPAL DE ENSINO												
OFERTA	MATRICULAS											% Aumento Matrícula na Década
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Creche	123	108	85	187	119	392	587	647	771	1028	1094	789,43%
Pré-Escola	1229	1308	1311	1322	1583	846	1008	1024	1039	1073	1219	-0,81%
ESCOLAS PRIVADAS												
OFERTA	MATRICULAS											% Aumento Matrícula na Década
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Creche	15	07	12	44	38	40	25	23	52	42	55	40%
Pré-Escola	125	113	80	49	62	80	65	63	68	114	87	0,308%

Fonte: Retirado do PME através INEP.

Quadro 2 – Dados de matrículas entre 2015 e 2020

Rede Municipal de Ensino						
Oferta	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Creche	1178	1081	1316	1295	1474	1700
Pré-Escola	1305	1151	1413	1417	1597	1730

Fonte: Dados retirados do QEDU pela autora e do Censo escolar fornecido pela SME (2020).

Analisando esses quadros, fica evidente o crescimento de matrículas na Educação Infantil no município, mais precisamente de crianças de 0 a 3 anos, que, a partir de 2008, tem crescimento contínuo. Também fica visível a oscilação de matrícula no município, que acontece constantemente por ser uma região litorânea com fluxo de turistas, que

permanecem pouco tempo na cidade.

Em 2007 e 2008, a Secretaria de Educação, de forma participativa com os professores interessados, organizou o primeiro Caderno Pedagógico, com as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos. Esse caderno teve o olhar direcionado à criança e às suas especificidades, apresentando conceitos de criança e infância, a função social da Educação Infantil, os objetivos que contemplam esse segmento, além da preocupação com a organização do tempo e do espaço. Para falar do tempo e do espaço, o caderno teve suporte teórico em Barbosa e Horn (2001), destacando que os espaços precisam ser rotativos e em consonância com as práticas desenvolvidas no planejamento semanal, de acordo com a realidade de cada instituição.

A proposta do Caderno Pedagógico ainda apresenta a organização dos espaços por cantos temáticos, sugerindo canto de leitura, canto de brinquedo, canto do museu, entre outras ideias de como organizar esses cantos para favorecer o desenvolvimento da criança. Além dessas orientações educativas, o caderno aborda uma preocupação com o cuidado da criança, que deve estar vinculado com o ato de ensinar, dando ênfase à alimentação, ao descanso, à higiene, ao banho e ao brincar. O caderno destaca que são fatores importantes nos processos de ensinar e aprender na primeira infância.

No ano de 2013, com a nova transição de Governo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) adotou a metodologia do Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo, com o Livro Didático Integrado (LDI), classificado da seguinte forma: G1, para os bebês e berçário I; G2, para o maternal I; G3, para o maternal II; G4 para o Jardim; G5, para a pré-escola²¹. Os cadernos apresentavam um direcionamento curricular pautado nos documentos legais e nas orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como em pesquisas recentes realizadas sobre o assunto. Porém, esse material foi muito criticado pelos professores²², por entenderem que a educação para a primeira infância precisa ultrapassar as folhas de papel. Por mais que o material apresentasse algumas

²¹ As nomenclaturas utilizadas são utilizadas pelo município de Itapema, SC, para contemplar e dividir a faixa-etária das crianças de Educação Infantil. Atualmente, o município utiliza essas nomenclaturas para separar as crianças as crianças por faixa-etária, levando em consideração a data base 31/03, ficando assim contemplados: Berçário 1: crianças de 0 a 1 ano; Berçário II: crianças de 1 ano completo; Maternal I: crianças de 2 anos completos; Maternal II: crianças de 3 anos completos; Jardim: crianças de 4 nos completos; Pré-Escola: 5 anos completos.

²² Essa afirmação se fundamenta nas experiências pesquisadora, por ser professora da rede municipal de ensino de Itapema desde 2008 e vivenciar essas transições pedagógicas.

situações de experiências às crianças, a preocupação era dar conta da apostila. Some-se a isso, o fato de o mesmo material ter sido adotado por 4 (quatro) anos.

Em 2016, em meio à transição política, novamente é organizada uma nova Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil, que teve a participação dos professores por turma, conforme nomenclatura já mencionada. Essa proposta fundamentou-se teoricamente na perspectiva sociointeracionista²³. A Educação Infantil continua sendo orientada pelos DCNEI e RCNEI, com foco nas interações e brincadeiras como eixo estruturante do processo. Esse documento ainda apresenta as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos privilegiados por eixos, conforme o RCNEI, e por faixa etária, contemplando as crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola).

Recentemente, novamente com a troca de governo e com a aprovação da nova BNCC (2017), o município voltou a (re)organizar uma nova proposta para a Educação Infantil, com um olhar mais voltado para as crianças e suas infâncias, aproximando o material do primeiro Caderno Pedagógico. Esse novo documento sugere o trabalho com foco nos cantos temáticos, dando ênfase à organização dos espaços e tempos, voltados para uma rotina heterogênea. Esse documento foi construído com a participação dos professores, bem como foi levado a um fórum, em que foi posto em votação, tendo sido aprovado com algumas ressalvas. No momento, está em revisão, estando prevista a entrega para o professor no início do ano de 2020²⁴. Com a construção dessa nova proposta, os professores foram orientados a seguir os objetivos contidos na BNCC, de acordo com a faixa etária na qual leciona.

Portanto, apesar de a Educação Infantil ser recente, percebemos que as diretrizes municipais para Educação Infantil ainda estão focadas no que cada governo compreende sobre os processos de ensino e aprendizagem voltados para os bebês e crianças pequenas. Queremos acreditar que esse movimento de ir e vir faz parte de um processo que ainda busca consolidar sua identidade educativa para a primeira infância. Após entender um pouco da trajetória da Educação Infantil no município de Itapema,

²³ A teoria sociointeracionista enfatiza que os processos de aprendizagem acontecem na interação do sujeito com o outro e com o contexto social em que está inserido. Porém, como esse não é o foco da pesquisa, não iremos aprofundar a temática.

²⁴ Por conta da pandemia causada pelo Covid 19, o material ainda se encontra em revisão linguística.

apresentamos, na sequência, os participantes da pesquisa.

4.3. De quem são essas vozes e experiências?

Essas novas linhas que vão compondo nosso mapeamento são entrelaçadas pelas vozes e experiências dos professores referência I e II, que atuam com as crianças de Educação Infantil da rede municipal de Itapema-SC. Voltamos a mencionar que professor referência é uma nomenclatura municipal, sendo atribuído referência I, para o professor regente de turma e referência II, para aquele que, uma vez por semana, na hora-atividade do professor referência I, fica na turma deste professor.

É importante salientar que os professores foram convidados por *e-mail*, *Whatsapp* e *Facebook* a participar da pesquisa. Para tanto, entregamos de forma *on-line* pelo *Google Forms*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no Apêndice B. Entre os professores, há os que são de carreira (efetivos) e os que têm contrato temporário, mas atuam com a Educação Infantil.

Um olhar mais aprofundado sobre as questões referentes à identificação profissional dos participantes pode ser verificado no capítulo cinco dessa pesquisa²⁵. Pensando nesses professores e compreendendo que participar de uma pesquisa traz um friozinho na barriga, apresentamos aos participantes as questões éticas da pesquisa, como o anonimato no questionário, o respeito pelas suas narrativas e o mapeamento do objeto de pesquisa, criando um elo de confiabilidade entre pesquisador e participante. Essas questões éticas são apresentadas na sequência.

4.4. Caminhos éticos na pesquisa

Demarcar as linhas que fundamentam as questões éticas na pesquisa possibilita compreender a ética como um encontro coletivo de pessoas, valores, opiniões e

²⁵ O quadro com a identificação profissional dos professores participantes também pode ser contemplado aqui, fazendo a leitura por meio do QR Code que se encontra à direita.



diferenças entre elas, que necessitam ser respeitadas por todos os envolvidos, a fim de garantir o direito dos participantes e a equidade entre eles. Ética pode ser compreendida como o modo de ser das pessoas, abrangendo princípios e valores morais de uma sociedade. Além disso, entendemos como ética, segundo Friedmann (2020, p. 140), como o que “constitui um espaço de liberdade que nos permite fazer transformações para mudar, questionar, protestar”.

Agir eticamente na pesquisa, segundo Graue e Whalsh (2003, p. 75), “é agir na forma que agimos com as pessoas que respeitamos”. Assim, buscamos de forma clara apresentar aos participantes o mapeamento da pesquisa por meio do convite de participação (apêndice C) e o próprio TCLE (Apêndice B). Sabemos que o respeito por elas é muito maior que o consentimento propriamente dito. Nesse sentido, a participação na pesquisa aconteceu de forma voluntária. Mesmo na interação direta do pesquisador ao entregar o convite ao participante, foi respeitada sua decisão de participar ou não da pesquisa. Fiedmann (2020, p. 140) acrescenta que:

Por meio da ética manifestamos o respeito pela inteligência e singularidade de cada ser humano. A ética cria significado. Os conceitos éticos básicos são a confiança, o respeito e a honestidade. Humanizam-nos no convívio, sustentando reciprocidades.

Por compreender a importância da confiança, do respeito e da honestidade, esclarecemos quaisquer dúvidas que os professores tivessem em relação à sua participação na pesquisa, principalmente, garantindo-lhes o anonimato, o que trouxe uma segurança maior aos participantes. Além disso, foi-lhes assegurado o respeito nas narrativas apresentadas no questionário. Por isso, olhar com respeito e empatia para cada participante é um compromisso nosso desde a abertura do diálogo dessa pesquisa. Na sequência, apresentamos o instrumento de pesquisa, o elo que constitui a polifonia a partir do entrelaçamento das vozes e das experiências dos professores.

4.5. Desenhando o Instrumento de Pesquisa

Para desenhar as linhas do nosso instrumento de trabalho, aderimos ao “voo do

aprender”²⁶, caracterizado pelas vozes de muitos professores, dos jeitos e da percepção de cada um, permeados pela experiência e pela vivência com a Educação Infantil, constituindo assim interpretações e significados que brotam do desejo de conhecer, descobrir e desvendar o novo.

Com esse intuito, mapeamos o questionário aberto, como instrumento de pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário permite que seja elaborado um conjunto de perguntas que necessitam ser respondidas por escrito, com o intuito de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. A leitura e as interpretações do questionário sustentaram os significados da nossa análise de dados. Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) acrescentam que o principal objetivo do questionário está em “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Portanto, necessita que apresente uma linguagem clara e objetiva do que está sendo perguntado.

O questionário foi construído pelo aplicativo (App) *Google Forms*, também conhecido como *Google* Formulários. Esse aplicativo é um serviço gratuito e *on-line* que possibilita a construção e o envio de formulários. Sendo assim, é ideal para produzir, acompanhar e analisar pesquisas de forma rápida e prática. Para tanto, a organização do questionário contemplou três partes. A primeira caracteriza o TCLE (apêndice B), instrumento disponibilizado aos participantes para que autorizassem sua participação na pesquisa, assinando-a de forma digital, para então prosseguir com a segunda parte.

A segunda parte do questionário faz o levantamento da identificação profissional dos participantes (apêndice D). A terceira e última parte foca as percepções dos professores, a partir de 7 (sete) questões abertas relativas ao problema e aos objetivos da nossa pesquisa, sendo elas:

- 1) Na sua vivência como professora, qual sua compreensão sobre o que são espaços e o que são ambientes no contexto da Educação Infantil?
- 2) Como você organiza o tempo e os espaços em seu planejamento?
- 3) Como a organização dos espaços é contemplada em sua sala referência para potencializar os ambientes de aprendizagem das crianças?

²⁶ “O Voo do Aprender” é uma poesia de Katia Tavares (2020), apresentada no livro “O Voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética” de Severino Antônio e Katia Tavares (2020) e que se encontra na abertura deste capítulo.

4) Como a organização dos espaços é contemplada em sua instituição para potencializar os ambientes de aprendizagem das crianças?

5) Quais são os espaços mais explorados pelas crianças em sua escola e na sua sala referência? Na sua opinião por que há a preferência das crianças por esses espaços?

6) A criança participa no (re)desenho dos espaços da sala referência? Se sim, como isso se dá?

7) Olhando para a realidade da sua escola, observando os espaços e tempos oferecidos às crianças, quais os desafios que emergem no cotidiano para que a criança seja protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem?

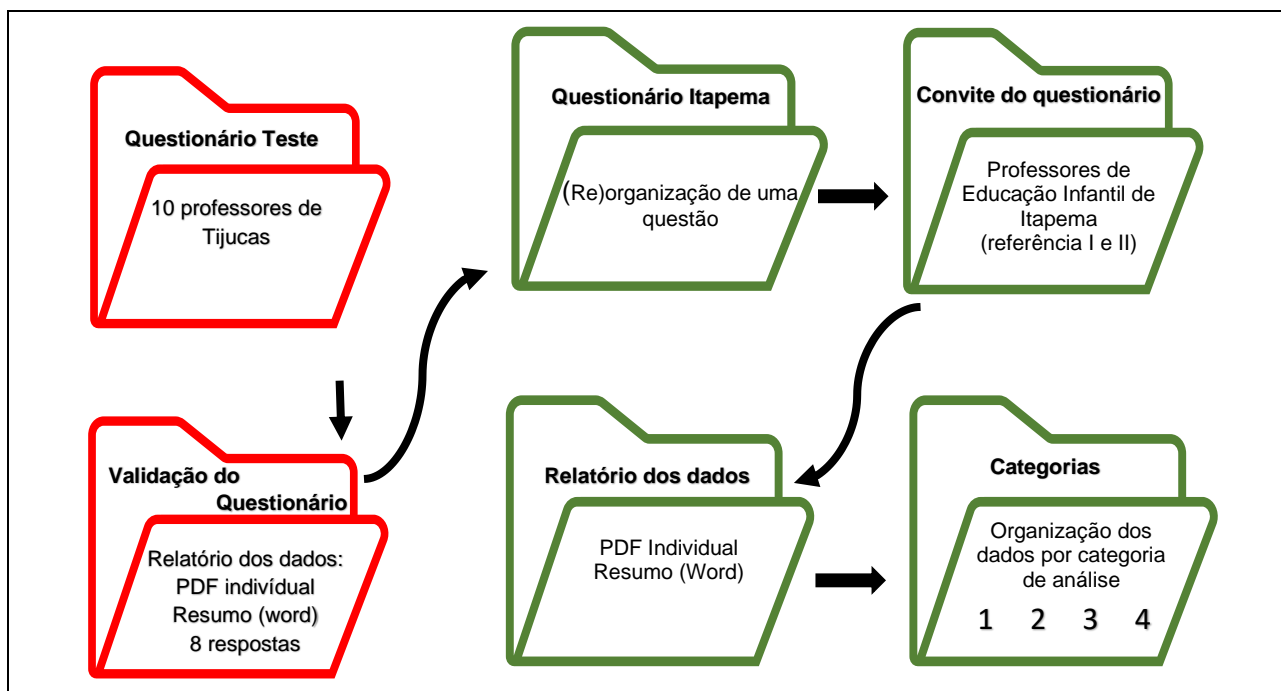
É importante salientar que buscamos validar essas questões com 10 (dez) professores da rede municipal de Tijucas, com o intuito de verificar a compreensão e possíveis distorções em alguns questionamentos. Essa aplicação piloto possibilitou refletir e ponderar acerca de um questionamento, apresentado na seção “Experienciando o instrumento de pesquisa”. Para Gerhardt e Silveira (2009) essa validação das questões se faz necessário para evitar falhas ou imprecisões na redação, como dualidade na compreensão das questões e palavras, evitando questões desnecessárias, constrangimentos para o informante, exaustão.

Após a aplicação piloto, enviamos o link (<https://forms.gle/6hHLutSwLtYGoHaG6>) do questionário para os professores da rede municipal de Itapema-SC, acompanhado de um convite, conforme Apêndice D. Vale ressaltar que foi contemplado o anonimato nas respostas ao questionário.

O aplicativo *Google Forms* ainda fornece um relatório dos dados obtidos em formato de resumo, isto é, todas as respostas de uma mesma pergunta são individualmente reunidas, o que permite que se analise cada uma, como também disponibiliza planilhas com os percentuais das respostas, apresentando características quantitativas e/ou classificatórias, além de fornecer de forma automática o número de participantes.

Como os documentos coletados precisam ser organizados, criamos pastas, separando e agregando esses documentos. A figura a seguir ilustra essa organização dos dados.

Figura 2 – Organização do Instrumento de Pesquisa



Fonte: Da autora (2020).

Seguindo a organização do quadro acima, aplicamos o questionário na rede municipal de Itapema, fazendo um convite aos 210 (duzentos e dez) professores de Educação Infantil (referência I e II). Recebemos a devolutiva de 32 professores. Esse processo de produção de dados aconteceu, primeiramente, por meio de *e-mail*, ficando o questionário aberto durante 15 (quinze) dias, entre 15 de setembro de 2020 e 30 de setembro de 2020. Como no dia 26 (vinte e seis) de setembro tínhamos apenas respostas de 12 professores, reforçamos o convite, só que desta vez pelo grupo de *WhatsApp* criado pela Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil, conforme já mencionado. Com isso, 19 (dezenove) professores responderam ao questionário no prazo previsto. Ainda assim, fizemos uma última tentativa e buscamos por afinidade, nos contatos de *WhatsApp* da pesquisadora e por meio do *Facebook*, professores referência I e II, convidando-os a participar da pesquisa.

O questionário ficou aberto até dia 7 (sete) de outubro, obtendo apenas mais uma resposta. Assim, foram obtidas a devolutiva de 32 respostas para a análise dos dados. Para cada professor participante, criamos um código que leva na frente o P para nomear o professor e um número, que corresponde à sequência dos participantes, sendo assim

classificados P1; P2; P3,..., e assim sucessivamente. Apesar da participação de 32 professores, o número de respostas varia, já que alguns professores não responderam a todas as perguntas.

Na sequência, apresentamos a importância de experimentar o instrumento de pesquisa, que, ao mesmo tempo em que oportuniza vivenciar a relação com a coleta de dados, possibilita refletir e ponderar a respeito das questões, sem perder o foco do problema e dos objetivos.

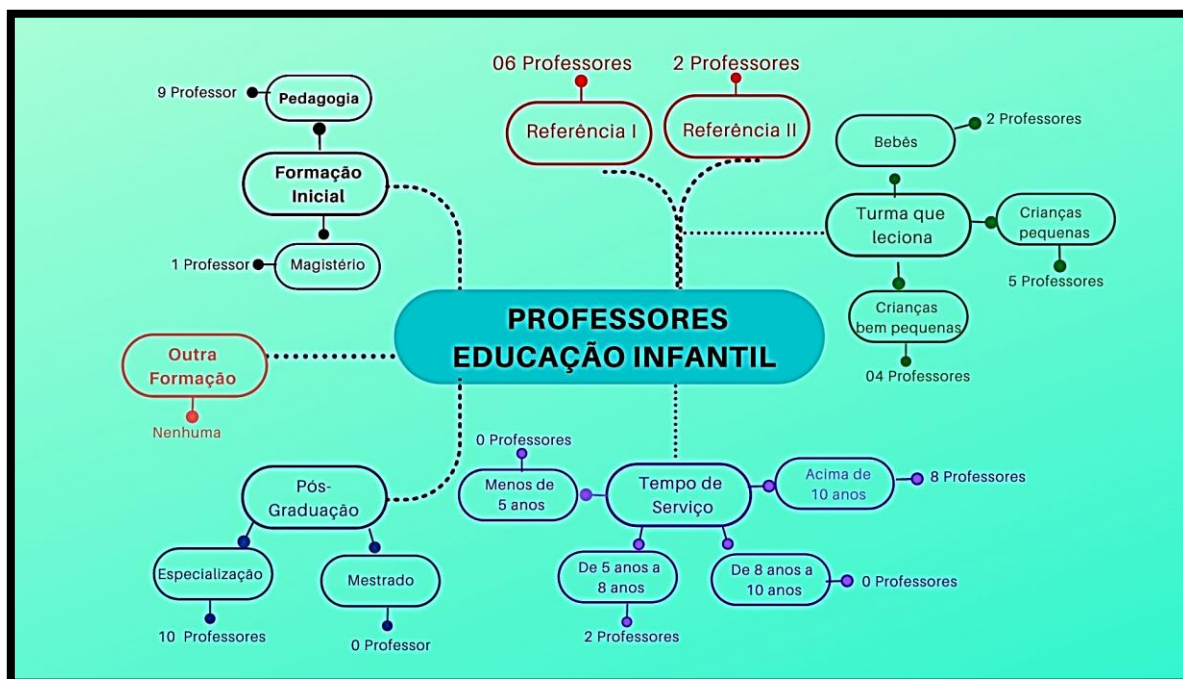
4.6. Experimentando o Instrumento

Buscar a participação dos professores de Educação Infantil de Tijucas foi simples, mas, alguns demonstraram insegurança para responder, outros se recusaram por motivos particulares, o que é compreensível e deve ser respeitado. Convidamos 10 (dez) professores de Tijucas, dos quais 5 (cinco) atuam na creche com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e os outros 5 (cinco), na pré-escola, com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

O questionário foi enviado aos professores pelo *link* <https://forms.gle/p7wg3KSkX579BcKR7>, criado no *Google Forms*, que ficou aberto por uma semana, entre os dias 14/09/2020 e 20/09/2020. Dos 10 (dez) professores convidados, 8 (oito) responderam ao questionário por completo, dando o *feedback* necessário para analisar, refletir sobre as questões abordadas.

Como já mencionado, o questionário é dividido em três partes. A primeira, com o TCLE; a segunda, com a identificação profissional; e a terceira, com as perguntas abertas em relação à organização dos espaços para o protagonismo infantil. Assim, na identificação profissional, constatamos que a maioria dos professores apresenta mais de 10 (dez) anos de tempo de serviço. Identificamos o magistério e a pedagogia como sendo a formação inicial dos professores e que todos cursaram especialização. É o que podemos verificar na Figura 3.

Figura 3 – Validação do questionário com os professores de Tijucas



Fonte: Da autora (2020).

Na busca pela validação das questões, observou-se, pelas respostas dadas, que os professores têm dificuldade em responder a questões abertas, o que ficou evidente na questão 2 (dois) que solicitava: *Como você organiza o tempo e os espaços em seu planejamento?* As respostas tangenciaram ou se distanciaram do foco da questão, ou seja, os professores reconheceram o tempo e o espaço que é vivenciado pela criança, porém não conseguiram descrever como os contemplam no seu planejamento. Apesar de reconhecer essa fragilidade, optamos por manter a questão. Consideramos que a pergunta no formato mais aberto e as respectivas respostas poderiam suscitar e ampliar discussões e reflexões inesperadas e relevantes para o tema em estudo.

Outra questão que chamou atenção e precisou ser melhor estruturada foi a número 6 (seis): *A criança participa na organização dos espaços da sala de aula? Se sim, como isso se dá?* Apesar de os professores, em outros questionamentos, aproximarem suas percepções a respeito do que se entende por espaços e ambientes, bem como a importância da organização desses espaços para a promoção do protagonismo infantil, nas respostas à questão, percebeu-se uma distorção do significado atribuído à organização do espaço. Ou seja, quando levada em

consideração a participação das crianças, essa organização ficou caracterizada como manter o espaço em ordem, somente com o intuito de arrumar e guardar os brinquedos, jogos e livros.

Essa interpretação foge do objetivo proposto pela pesquisa, já que compreendemos, segundo Forneiro (1998), que a organização dos espaços não é um acúmulo de objetos num lugar, tampouco a participação das crianças deve restringir-se a colocar os objetos cada qual no seu lugar. A organização dos espaços se transforma num ambiente de aprendizagem, que revela se as práticas pedagógicas estão promovendo ou dificultando o protagonismo das crianças.

Nesse sentido, reestruturamos a pergunta, contemplando-a da seguinte forma: *A criança participa do (re)desenho dos espaços da sala referência? Se, sim, como isso se dá?* Acreditamos que sendo assim estruturada, os professores poderiam nos dar *insights* de como essa ação acontece no contexto da sala referência.

Apesar de não termos feito a análise do conteúdo das respostas, algumas ponderações emergiram, uma vez que constituíram um ensaio para o que vem a seguir. Uma delas, por exemplo, apresenta diferenças entre a ação pedagógica dos professores que atuam na creche (0 a 3 anos) e os que atuam no pré-escola (4 e 5 anos). É perceptível nas respostas que uma foca seu olhar para as interações e brincadeiras, enquanto a outra revela maior preocupação com o cumprimento de regras, o que se caracteriza pelas cadeiras enfileiradas, por exemplo, apontando uma aproximação com o ensino fundamental. Essa interpretação também é corroborada pela experiência da autora como professora de Educação Infantil da rede municipal de Tijucas, ao sentir essas diferenças nas duas etapas, apesar de pertencerem ao mesmo segmento e terem como eixo norteador das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras.

Não buscamos com esse experimento do instrumento fazer uma análise dos dados, mas destacamos reflexões e algumas percepções que acreditamos ser relevantes e, ao mesmo tempo, curiosas, para, quem sabe, abrir a porta para futuras investigações.

Após essas ponderações, seguimos demarcando nossa caminhada, enviando o questionário para os professores referência I e II de Itapema.

Diante do exposto, buscamos produzir os dados para posterior análise, que ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2013). É o

que abordaremos a seguir.

4.7. Construindo sentidos e significados

Com o intuito de interpretar e analisar a estratégia metodológica apresentada, buscamos ascender a linha desse mapeamento por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2013), construindo novos sentidos e significados com os dados levantados. Segundo os autores, o processo de análise está organizado em três momentos: a unitarização dos materiais do “*corpus*”, a categorização das unidades de análise e o metatexto, constituído pela “desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente” (Ibidem, 2013).

O primeiro momento, a desmontagem dos textos, caracteriza-se pelo recorte e pela fragmentação de um conjunto de documentos coletados e vivenciados durante a pesquisa; trata-se de uma desmontagem textual e, posteriormente, são destacados os elementos constituintes. O pesquisador faz uma análise rigorosa, mergulhando na leitura, que possibilita a reconstrução criativa de novas teorias através da compreensão dos fenômenos destacados (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Nesse momento, com os dados organizados, excluímos as perguntas e, aleatoriamente, recortamos as respostas, que, posteriormente, foram reunidas por semelhanças. Vale ressaltar que os excertos estavam representados pelo código criado para cada professor. Moraes e Galiazzi (2013) destacam que essa desmontagem textual é transformada, posteriormente, em unidades de análise, também conhecidas como unidades de significado ou de sentido, que constituem informações associadas ao problema de pesquisa.

O segundo momento caracteriza-se pelo estabelecimento de relações e/ou pela categorização, com a finalidade de estabelecer relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, formando assim agrupamentos de elementos semelhantes, o que também se relaciona com nomear e definir categorias, à medida que novas relações são construídas. Esse momento possibilitou selecionar e organizar os excertos, levando em consideração os objetivos e o problema propostos pela pesquisa.

Isso proporcionou um movimento de ir e vir com nossos achados, refinando-os e, ao mesmo tempo, trazendo novos olhares em relação às intenções dessa pesquisa.

Por fim, o terceiro momento caracteriza-se pela captação do novo emergente, o metatexto, construído por meio de categorias e subcategorias resultantes da análise, que expressam os sentidos das diferentes vozes lidas e interpretadas por um conjunto de textos dos fenômenos investigados. Assim, num processo analítico, a produção textual é entendida como uma pesquisa produtiva de novos significados, que permitem que o pesquisador melhore a compreensão dos fenômenos que investiga, ao estabelecer a relação dos dados empíricos com as teorias de base (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Com base nesse entendimento, apresentamos, o próximo capítulo, *A Polifonia pelo entrelaçamento de vozes e experiências dos professores*, que agrega os sentidos e significados demarcados pelas linhas da ATD, dos quais emergiram as seguintes categorias:

- *Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar: construindo diferenças e semelhanças para os espaços e ambientes*. Essa categoria apresenta as percepções dos professores em relação aos conceitos de espaços e ambientes, abrindo uma discussão acerca das semelhanças e diferenças entre os dois termos.

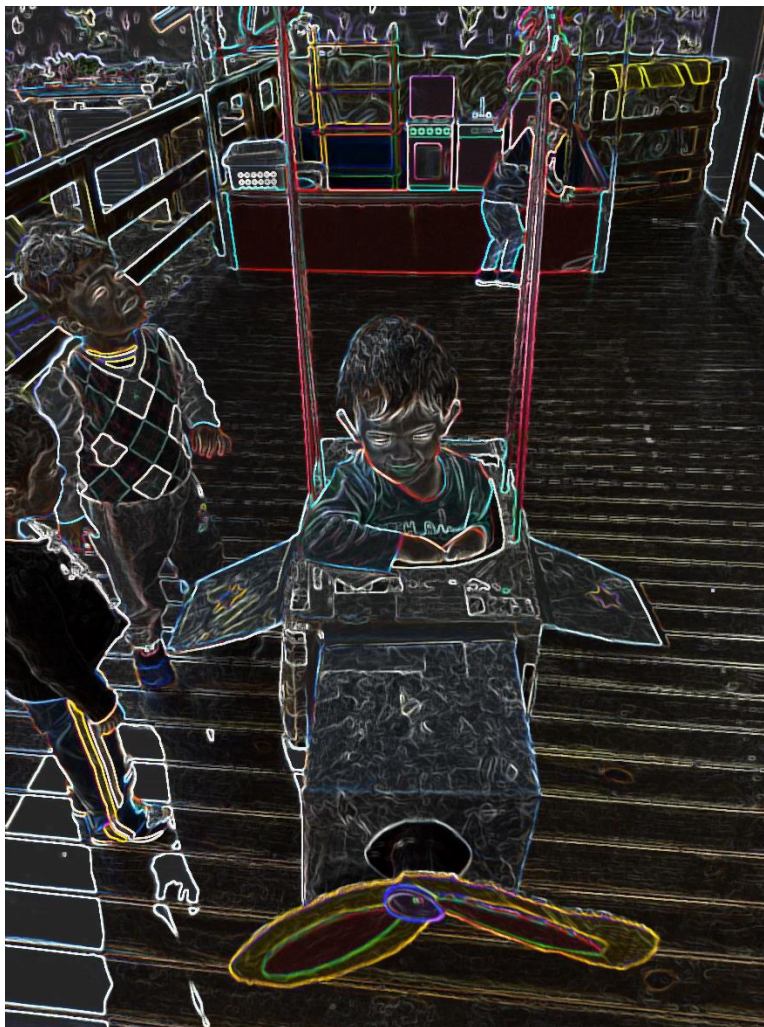
- *O anel que tu me deste: a (trans)formação dos espaços em ambientes de aprendizagem*. Essa categoria busca compreender como os espaços estão sendo (re)pensados e organizados nas salas de aula e na própria instituição pelos professores de Educação Infantil do município de Itapema, a fim de promover ambientes que respeitem as crianças e suas necessidades.

- *Entre dentro dessa roda e diga um verso bem bonito: os professores como porta-vozes das crianças*. Essa categoria busca conhecer como as crianças participam e protagonizam os espaços (trans)formados da escola e da sala referência, a fim de compreender se elas estão tendo vez e voz nos processos de ensino e aprendizagem.

- *Vamos dar meia volta, volta e meia vamos dar: refletindo sobre os desafios para a promoção do protagonismo infantil*. Apresentamos nessa categoria os desafios enfrentados pelos professores para oferecer espaços e tempos que ultrapassem o olhar adultocêntrico, valorizando as crianças e as minúcias da vida cotidiana, vivenciadas no contexto da Educação Infantil.

Assim, abrimos a porta para mais uma viagem ao desconhecido, levando nossa mala de achados, para poder, a cada passo e reflexão, colocar os novos achados, que são preciosos e vão constituindo as narrativas dessa pesquisa. Que nosso diálogo entrelaçado pelas vozes e experiências dos professores possa acender a luz “dos que ensinam e aprendem” a cada voo²⁷.

²⁷ A expressão “ensinam e aprendem a cada voo” foi parafraseada do título do livro: O Voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética, de Severino Antônio e Katia Tavares, com o intuito de chamar a todos que perpassam pelo chão da Educação Infantil (governo, professores, funcionários, família, entre outros) a (re)pensar os espaços e os tempos que estão sendo oferecidos para que as crianças, a fim de promover o protagonismo infantil.



Fonte: Álbum da autora (2018). Brincadeiras no Deck do CMEI Meia Praia.

Laços, Traços...ESPAÇOS
Espaço...Espaços nossos de cada dia.
Espaços de Laços, encontros, abraços.
Espaços de “caras e bocas”, traços, jeitos.
“Caras e bocas” de uns.
Traços de outros.
Jeitos de todos.
Marcas, que ficam que vão e que vêm.
Espaços de construções e desconstruções.
Espaços que marcam e desmarcam.
Espaço... Que vai além de meros espaços!
Ah! Espaço nosso de cada dia.
Quantas coisas a ampliar?
Quantas outras coisas a possibilitar?
Quantas outras coisas a criar?
Então vamos lá!
A questão é começar, apenas começar.
(ROSA; LOPES, 2007, p. 67).

5 POLIFONIA PELO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES

[...] importa fazer da vida cotidiana uma viagem e não um porto. A viagem da possibilidade de encarar a vida em suas diversas situações, pois sempre traz uma experiência nova, já o permanecer no porto, não possibilita aventurar-se no novo, ao detalhe, ao pormenor, ao diferente e ao simplesmente extraordinário. Que essas diferentes minúcias no fazer-fazendo da docência sejam a nossa viagem de todos os dias, para provocarmos e experienciarmos o inédito, insólito e o inesperado da vida, em pleno sentido de transformar o ordinário em extraordinário da vida diária (MARTINS FILHO, 2020, p. 146-147).

Este capítulo apresenta de forma qualitativa os dados constituídos pelas percepções dos professores referência I e II de Educação Infantil da rede municipal de Itapema-SC, em relação à organização dos espaços para o protagonismo infantil. Esses dados permitiram costurar as narrativas dos professores participantes, compostas pela vida cotidiana na e da Educação Infantil. Com essas narrativas, fomos provocados a perceber e a refletir sobre os tempos e os espaços que estão sendo oportunizados às crianças, para que possam ser elas mesmas. Pensar nas crianças e suas peculiaridades é compreender, segundo Friedmann (2020, p. 92) que

[...] cada criança é como é, única, especial, sensível, inteira. Todas as crianças estão em permanente estado de transformação, permeáveis que são ao mundo, aos outros, aos ambientes, às palavras e às expressões que absorvem, aos estímulos que recebem ou à falta destes.

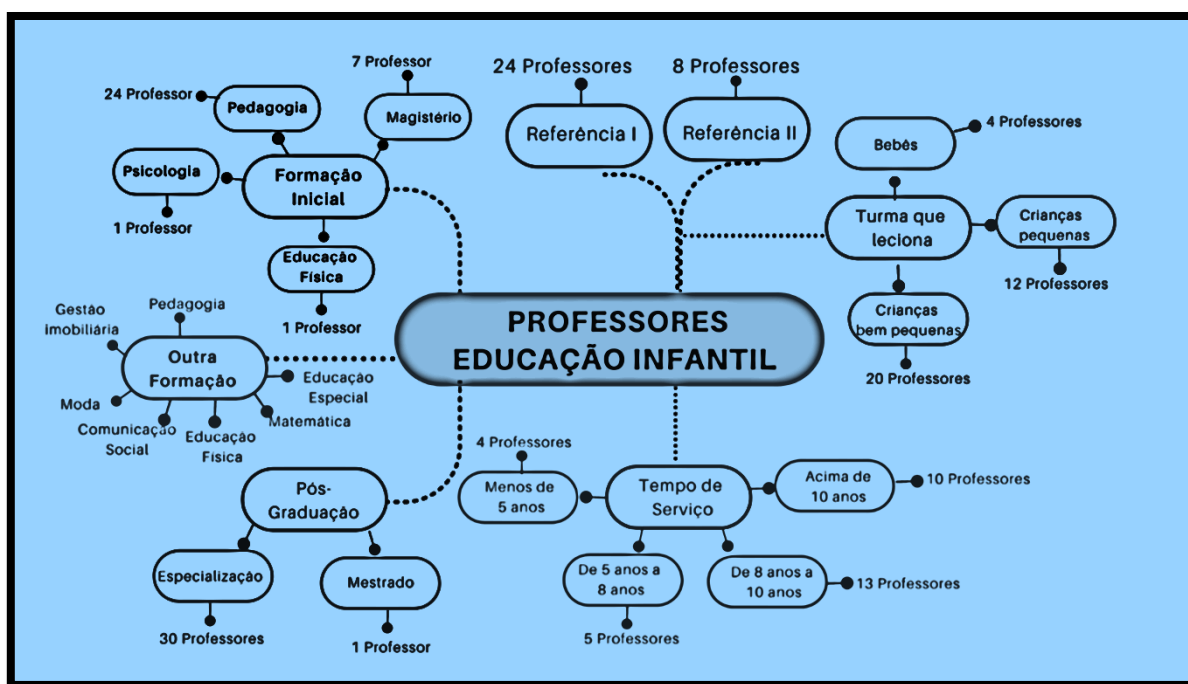
Corroborando o argumento da autora, Martins Filho (2020) reforça que essas peculiaridades precisam ser atendidas e compreendidas pelas minúcias da vida cotidiana-

na, buscando transformar o ordinário em extraordinário. Para tanto, é necessário embarcarmos numa viagem, soltando amarras que ainda possam atar-nos ao porto, buscando criar e organizar tempos e espaços que coloquem os bebês e as crianças pequenas como protagonistas dos processos da vida cotidiana.

Embarcar nessa viagem alinhavada pelo olhar da ATD permitiu construir uma polifonia de entrelaçamento de vozes e experiências dos professores, que apresentam e, ao mesmo tempo, nos fazem perceber como os espaços vêm sendo (re)pensados, (re)organizados e planejados para promover ambientes ricos em possibilidades, que respeitem a criança, seu tempo e suas necessidades.

Para tanto, consideramos importante conhecer um pouco os professores participantes, apresentando, na Figura 4, a parte I do questionário, que corresponde à identificação profissional dos 32 (trinta e dois) participantes.

Figura 4 – Identificação Profissional dos Professores municipais de Itapema-SC.



Fonte: Da autora (2020).

A figura acima indica uma participação maior dos professores referência I, talvez, pelo fato de eles permanecerem por mais tempo com as mesmas crianças. O professor referência II, como passa apenas uma vez por semana pela mesma turma, age bem

menos nos espaços da sala referência, o que fica evidente na fala da P6, ao destacar que: *“como professora de referência II, normalmente não organizo espaços, mas organizo o tempo para utilização de algum espaço que possa contribuir com as atividades propostas”*²⁸.

Por meio dessa narrativa, iniciamos costurando *insights* em que o tempo é um elemento condicionante nas experiências das crianças e dos adultos.

Dando continuidade à análise dos dados apresentados na Figura 4, verificamos que a maioria desses profissionais atua há mais de 8 (oito) anos com a Educação Infantil. Isso também permite compreender que existe uma trajetória educacional e profissional diferente vivenciada por cada professor que influencia a maneira de entender a criança, a infância e o próprio ensino voltado para Educação Infantil. Sem falar das diferentes metodologias adotadas pelo município de Itapema-SC, para desenvolver as práticas educativas com e na Educação Infantil. Toda essa caminhada de encontros e de desencontros para consolidar a Educação Infantil no município deixou marcas, que precisam ser consideradas e respeitadas nas narrativas dos professores participantes.

Assim, voltando nosso olhar novamente para a Figura 4, observamos que, dos 32 (trinta e dois) participantes, 30 (trinta) professores têm formação em nível de especialização e 1(um), em nível de mestrado. Constatamos que a formação inicial desses professores é sustentada pelo Ensino Médio Magistério, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Há também professores com uma segunda graduação, em outra área, que não é a de educação, como, por exemplo: Comunicação Social, Moda e Gestão Imobiliária. Essa segunda graduação nos deixou um tanto intrigadas: será que esses professores pretendiam ou ainda pretendem deixar de atuar na área da Educação, principalmente, na Educação Infantil? Se, sim, quais seriam os motivos? São questionamentos para os quais não temos respostas, mas que merecem reflexões para garantir a valorização da Educação Infantil.

A Figura 4 também evidencia maior participação dos professores que atuam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4

²⁸ Os textos serão transcritos *ipsis litteris*, de acordo com o que expressaram os professores. Não haverá, portanto, preocupação com a organização gramatical desses excertos.

anos a 5 anos e 11 meses). Porém, é importante destacar que o olhar das narrativas entrelaçadas pelas vozes e experiências dos professores participantes contempla toda a Educação Infantil, inclusive, os bebês (0 a 1 ano e 6 meses). Como já pontuamos no capítulo 2, adotamos *bebês e crianças pequenas* para contemplar todo o segmento da Educação Infantil, utilizando também o termo *criança* ou *crianças* para deixar a leitura mais fluente.

Após conhecer um pouco dos professores participantes que atuam com a Educação Infantil da rede municipal de Itapema-SC, abordamos as categorias criadas a partir da aproximação com a ATD de Moraes e Galiuzzi (2013). Na sequência, a primeira categoria.

5.1 Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar: construindo diferenças e semelhanças para os espaços e ambientes

Concretizar a polifonia pelo entrelaçamento de vozes e experiências dos professores permitiu constituir as semelhanças e diferenças entre os espaços e ambientes. Sob esse olhar, fomos convidados a cirandar, a sentir nesse movimento a grandeza de oportunidades e de significados que os espaços e ambientes promovem na vida cotidiana dos que neles habitam.

Para agregar o conceito de espaços e ambientes permeados pelas percepções dos professores participantes, apresentamos as narrativas que definem os dois termos:

P2 - Espaço são lugares pequenos, geralmente dentro de sala de aula. Ambientes são lugares determinados em uma unidade escolar para acontecer certas atividades. Os mesmos podem acontecer dentro ou fora de sala de aula.

P4 - Espaço é o local: sala, pátio, corredor. Ambiente é o meio um todo.

P5 - Os espaços são locais de convívio comum sem um tema pre determinado, como parquinhos. Os ambientes são espaços organizados com um propósito, barracas para leitura, cortinas sensoriais, por exemplo.

P7 - Espaço é todo o Cmei. Ambientes são proporcionados. Ex: parque, área livre, gramados, sala, biblioteca.

P9 - Espaço é todo aquele que engloba a escola, como a sala de aula, o banheiro, o parque, as áreas externas, em que as crianças possam conviver, movimentar-se, interagir. O ambiente é o que completa o espaço, é tudo que ambienta esse espaço, com objetos, texturas, cores, formas, as pessoas que habitam e se relacionam.

P12 - Espaço são organizados pelo professor para o desenvolvimento integral das crianças. E os ambientes são onde ocorre esses espaços.

P13 - Espaços interno e externo....ambientes são espaços planejados e criados para satisfazer as necessidades da criança e promover sua autonomia.

P14 - Espaços são criados dentro de um ambiente educacional. Por exemplo, eu posso criar um espaço de leitura no ambiente da minha sala de aula.

P16 - Espaços compreendo como local físico, com localização determinada e limitada. Ambientes pode ser em qualquer lugar, pode ser até mesmo dentro de um espaço. Porém um ambiente deve ser bem planejado e proporcionar autonomia e diversas experiências para as crianças.

P17 - Os espaços são, ferramentas utilizadas pelas as crianças explorarem seu potencial de indivíduo podendo ser orientado ou somente mediado por um adulto ou pelas próprias crianças pequenas.

P20 - Espaços, estrutura física de exploração. Ambientes são planejados e montados para interação, descontração, brincadeiras e vivências para as crianças.

P21 - No meu ponto de vista espaços são locais como parque, quadra, campo, playground, entre outros. Já os ambientes são banheiros, refeitório, biblioteca, sala, entre outros.

P24 - Compreendo espaços como construção, ou seja, sala de referência, quadra, biblioteca, refeitório, parque, etc. Os ambientes, na minha concepção são modificações que alguém realiza de forma intencional para uma determinada finalidade, seja para funcionalidade, para estética ou para adequação entre outros.

P26 - Espaço é todo o espaço físico delimitado para que a criança possa circular. Ambientes no contexto da educação infantil são pequenos espaços criados com temáticas educativas para que as crianças possam explorar e interagir pedagogicamente.

P27 - Espaços são os que temos a disposição para trabalharmos. Ambientes são os que preparamos para aplicar as atividades direcionadas.

P28 - Espaço é onde a criança pode explorar os objetos. Ambiente é onde preparamos um cenário onde a criança pode soltar a imaginação e brincar.

Observando as narrativas, verificamos que a maioria dos professores participantes compreende o espaço como um local físico e de convívio, que pode acontecer nas áreas internas e externas da escola e que serve como ferramenta para as crianças explorarem os objetos e desenvolverem seu potencial. Assim, esses espaços (internos e externos) são fundamentais para a vida cotidiana de crianças e adultos nos contextos de Educação Infantil. Por outro lado, a narrativa da P12 nos inquieta, pois acreditamos que os espaços podem e necessitam ser organizados com as crianças, partindo de seus interesses e necessidades, com isso criando oportunidades para favorecer o protagonismo infantil.

Entretanto, as vozes da maioria dos professores participantes se entrelaçam com os autores Horn (2004) e Forneiro (1998), ao considerarem o espaço como um local físico, permeado pelos objetos, móveis, decorações, que se transforma, ganha vida e constitui-se num ambiente, à medida que a criança e o adulto vão interagindo com esse espaço. Por isso, a forma como organizamos esse espaço pode potencializar ou dificultar o crescimento pessoal e coletivo das relações e aprendizagens das crianças.

Os PNQEI (2018, p. 70) apresentam os espaços físicos como “ambientes internos e externos que a Instituição oferece para apoiar e desenvolver o processo de aprendizagem e as relações sociais da criança”. A P29 apresenta um entendimento similar ao enfatizar que o *“espaço físico é onde a criança busca autonomia para brincar, correr com as demais crianças dentro de um ambiente escolar”*.

Nesse sentido, Gandini (2016) corrobora mencionando que:

Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. o espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças (GANDINI, 2016, p. 142).

Assim, consideramos difícil constituir o espaço somente como estrutura física, uma vez que, quando adentramos numa escola, nosso olhar ultrapassa essa visão, buscando perceber e sentir o acolhimento por meio das risadas, dos choros das crianças; as cores que alegam esse espaço, bem como a textura e os materiais que aguçam ou não a curiosidade, convidando as crianças e os adultos a interagirem e a se relacionarem. Não ficamos atrelados à estrutura propriamente dita, mas a como somos recebidos, acolhidos, neste espaço.

Nessa perspectiva, não há como sustentar somente a materialidade física do espaço, uma vez que ele é habitado por crianças e adultos que o (re)significam conforme seus interesses e necessidades, como também o próprio tempo vai deixando marcas de vidas (culturas) passadas e presentes que se fazem nesse espaço. Então, cada elemento que compõe o espaço, como já vimos na revisão de literatura, entrelaça-se, fortalecendo a ideia de que o espaço, sob a ótica de diferentes dimensões, a física, a funcional, a temporal e a relacional, portanto, o espaço não pode ser compreendido como neutro (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004).

Essas reflexões nos permitem considerar o espaço físico, segundo Barbosa (2006), como um lugar de desenvolvimento de muitas habilidades e sensações. É neste espaço que os bebês e as crianças pequenas começam a interagir, tornando permeáveis os sentidos e significados que vão construindo e (trans)formando neste e com este espaço. Portanto, cada elemento (natural, físico, visível ou até mesmo invisível) provoca

uma sensação que aguça a criança a explorar, a experienciar e a investigar o que está à sua volta. Logo, o espaço ultrapassa a ideia de apenas ser uma estrutura física composta por salas, banheiros, refeitórios, entre outros e constitui um ambiente e/ou um espaço de relações.

Nesse sentido, Horn (2004, p. 28) intensifica que “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. É a partir deste espaço material, que se qualifica por meio de sensações, de símbolos, de linguagens, no qual os bebês e as crianças pequenas exploram e fazem suas descobertas, que conceituamos os ambientes pelas vozes entoadas pelos professores.

Retratando as falas dos professores participantes, apresentadas anteriormente, podemos entender o ambiente como sendo os espaços criados, organizados e planejados para atender às necessidades das crianças, além de ser carregado de objetos, texturas, cores, formas e pelas interações das pessoas que nele habitam. Forneiro (1998, p. 233, grifo da autora) destaca que é por isso que “dizemos que o ambiente ‘fala’, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos insegurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

A essa polifonia, podemos agregar que os ambientes representam a vida cotidiana na Educação Infantil. São as relações constituídas pelas crianças, entre elas, com os adultos, que deixam o espaço completo, já que o espaço sem relação é vazio, sem sentido.

Trouxemos novamente a narrativa do P27, que destaca que os “*espaços são o que temos a disposição para trabalharmos. Ambientes são os que preparamos para aplicar as atividades direcionadas*”. Com isso, percebemos uma visão distorcida do conceito de ambientes, principalmente de sua funcionalidade nos contextos de Educação Infantil. Entendemos que os ambientes são mais do que espaços organizados para aplicar atividades direcionadas. Conforme já explanado ao longo do trabalho, os ambientes são considerados um organismo vivo, que potencializa a interação e relação das crianças com seus pares e adultos, portanto, considerado um elemento curricular, como já explanado no capítulo 3 dessa tessitura. À medida com que vamos nos

relacionando, vamos moldando e somos moldados pelas relações organizadas e construídas com o ambiente. Esse olhar sobre o ambiente é compreendido por Wolff (2020, p. 16-17) como sendo:

[...] um elemento de relação, um organismo que revela e traduz pensamentos, jeitos, desejos, modos de ser e de viver; carrega consigo os significados construídos dentro dele, apresenta e oferece-os quem chega e acolhe o novo que transforma o já vivido. O ambiente não é um cenário, tem uma identidade construída na relação com adultos e crianças.

Corroborando esse entendimento, Forneiro (1998); Horn (2017); Ceppi e Zini (2013) acrescentam que os ambientes refletem a cultura e a realidade dos que o habitam; por isso, está em constante transformação. Assim, os ambientes de cada unidade escolar são contemplados de forma diferente, uma vez que a realidade da vida cotidiana de cada instituição é única. Por isso, a organização dos espaços e ambientes transmite uma mensagem que retrata como a vida cotidiana das crianças e dos adultos está sendo constituída e desenvolvida em cada contexto de Educação Infantil.

Para Gandini (2016), o ambiente é reconhecido como aquele que educa, um parceiro do professor, podendo ser considerado como um segundo ou terceiro educador. Pontuamos segundo ou terceiro educador por compreendermos que depende de como a Educação Infantil é organizada em cada município. No município de Itapema-SC, esta organização estabelece um professor para as crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos, neste caso, contaria como um segundo educador. Já nas turmas de 0 (zero) a 2 (dois) anos, contaria como um terceiro educador, pois já há dois professores. Considerar o ambiente um aliado na ação docente favorece um atendimento mais individualizado às crianças, um contato mais próximo, de olhar, sentir e observar suas necessidades, para assim poder promover novas oportunidades para suas investigações e experiências.

Acreditamos que, ao conceituar os espaços e ambientes do contexto educacional, os dois termos se entrelaçam, formando um só, pois entendemos que estamos remetendo não somente à estrutura física, mas às relações que são constituídas pelas crianças entre elas, pelas crianças com o adulto e o espaço em que estão inseridas. Até porque falar em espaços na Educação Infantil remete-nos à ideia de que é povoado por crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, pois assim é compreendido pela LDB 9394/96.

Essa percepção de indissociabilidade está presente desde quando abrimos o portão da escola e damos um “oi”, “um bom dia”, sentindo o cheirinho da comida que aguça a fome, ou deixa sem apetite, um móbile que se movimenta, convidando à interação e à brincadeira, como se tivesse vida. Não conseguimos separar os espaços e ambientes da vida cotidiana que acontece na escola e dentro da sala referência. Essa inseparabilidade é um conjunto harmônico que vai marcando a presença das crianças e dos adultos, ao mesmo tempo que vai moldando e sendo moldado pelas relações e interações que acontecem no interior e no exterior da escola.

É muito difícil falar dos espaços sem mencionar os ambientes e vice-versa. Essa noção de inseparabilidade é compreendida, citando Forneiro (1998, p. 230), que destaca que o ambiente é indissociável dos objetos, das cores, dos aromas e das pessoas que se relacionam “dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida”.

Essa relação de inseparabilidade entre espaços e ambientes é compreendida da seguinte forma pelos professores de Itapema:

P6: Os espaços, os ambientes no contexto da educação infantil, são oportunidades que oferecemos as crianças de se promoverem integralmente, vivenciando diferentes formas de experiências através do lúdico.

P8: São locais onde oportunizamos o conhecimento através de contatos físico ou visual. Onde a criança participa de momentos que agregam ao seu crescimento.

P18: No meu entendimento, espaço e ambiente, são semelhantes e ambos são locais preparados para as crianças e com a participação das crianças, onde elas buscam o desenvolvimento de suas habilidades, como por exemplo a autonomia, a identidade, além de fornecer embasamento para o professor desenvolver novas atividades.

P23: É tudo o que podemos oferecer as crianças para contribuir com seu desenvolvimento, proporcionando e estimulando desta forma o contato para suas descobertas com os variados objetos, com a natureza, com seus pares, enfim com muitas possibilidades.

Assim, as semelhanças entre os espaços e os ambientes no contexto da Educação Infantil são abordadas pelos professores participantes como oportunidades que os adultos criam para que a criança possa ser ela mesma e desenvolver-se de forma integral. Destacam, ainda, que, para tanto, é fundamental a participação da criança na organização e no planejamento dos espaços e ambientes.

Olhar para essa inseparabilidade oportuniza ampliar nosso diálogo trazendo para a discussão o espaço enquanto espaço relacional, por entendermos que ele é muito mais que oportunizar às crianças interagirem entre si, com o adulto e com o próprio espaço. Ceppi e Zini (2013) definem o espaço relacional como:

Quando falamos em espaço relacional, queremos dizer um espaço integrado, no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de “desenvolvimento”. Isso significa que o espaço não é composto de zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço (Idem, p. 20, grifo da autora).

As autoras complementam ressaltando que o espaço relacional é a sustância para um ambiente rico em possibilidades, sem regras rígidas, sem a criança estar sob constante vigilância dos adultos. Nesta perspectiva, a escola é vista como um todo, formada por identidades diversas, por um conjunto de valores, culturas, que vão guiando os passos, as maneiras de ver, de interpretar e de representar o contexto escolar dos que nela estão inseridos. Esse olhar vai ao encontro da Abordagem pedagógica de Reggio Emília/Emilia Romagna/Itália, segundo a qual a escola é considerada como um organismo vivo, propulsor de relações sociais, afetivas e cognitivas, que acolhe e respeita a voz e escuta dos bebês e das crianças pequenas.

Sob essa perspectiva, podemos entender que os espaços e ambientes são sinônimos quando se constituem um espaço relacional. Tudo isso depende de como a organização dos espaços e tempos são agregadas e potencializadas no contexto educacional, podendo, assim, promover ou dificultar o protagonismo das crianças. Buscando compreender a organização dos espaços na Educação Infantil, apresentamos a segunda categoria.

5.2 O anel que tu me deste: a (trans)formação dos espaços em ambientes de aprendizagem

Essa categoria apresenta o anel, cuja pedra é a lente de um caleidoscópio²⁹, com diferentes combinações que podem ser observadas, construídas e (trans)formadas com e nos espaços de Educação Infantil. Cada relação da criança com o outro, com o adulto e com os espaços constitui movimentos que são fotografados nas e pelas minúcias da vida cotidiana de cada escola, de cada sala referência.

Olhar os espaços da escola e da sala referência pela lente do caleidoscópio possibilita compreender que o espaço não é estático, que ele se movimenta de acordo com as necessidades e as relações que a criança estabelece com ele. Então, acreditar que a criança é um sujeito ativo, que transforma o espaço no seu entorno, atribuindo-lhe novos significados, novas descobertas é descortinar a ideia reducionista que, muitas vezes, o adulto faz da e com a criança, prevalecendo sua vontade sobre a da criança.

Sabemos que a organização dos espaços é algo que vem sendo debatido por muito tempo, conforme já mencionado no referencial teórico dessa tessitura, mas que ainda necessita de muitas reflexões para que o protagonismo infantil seja promovido nas práticas educativas com as crianças de Educação Infantil. Sob esse entendimento, pensar na organização dos espaços é levar em conta que a criança necessita de espaço-tempo diferenciado para que possa viver sua infância, ao mesmo tempo em que vai construindo sua autonomia, sua identidade e (re)significando saberes.

A organização dos espaços para Educação Infantil, como já destacado no capítulo 3, nem sempre foi pensada e voltada para os bebês e as crianças pequenas. Essa organização espacial era considerada apenas como um local físico para realizar as atividades de ensino. Com a inserção das crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, um novo entendimento sobre pensar a criança e suas necessidades vem transformando os contextos sociais e educativos. Entre essas transformações, está o cuidado e a educação como indissociáveis das práticas educativas de Educação Infantil, assim como as interações e brincadeiras.

Nesse sentido, para promover uma educação que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, faz-se necessário promover espaços e ambientes diferentes de espaços rígidos, em que a própria estrutura física da escola

²⁹ Segundo o dicionário *on-line* Michaelis, o caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações simétricas, variadas e de belas cores.

muitas das vezes condiciona os movimentos, a relação e comunicação dos bebês e das crianças pequenas na construção de suas experiências. Dessa forma, compreende-se o espaço como um aliado da prática pedagógica, portanto, parte integrante do currículo.

O ambiente de aprendizagem é compreendido por Forneiro (1998, p. 232) como uma identidade que reflete a personalidade daqueles que o habitam, ou seja, tem uma identidade própria. Esse olhar reitera que cada escola é única e reflete as ações e as práticas educativas vivenciadas em cada instituição. O ambiente de aprendizagem é caracterizado pela potencialidade atribuída à organização dos espaços e ambientes, a fim de promover novos desafios para que a criança (re)invente suas experiências e suas descobertas.

Para Barbosa (2006, p. 122), organizar o ambiente traduz

[...] uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de cuidados e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas.

A partir dessas considerações, buscamos verificar nas narrativas dos professores participantes se o modo como eles organizam os espaços da escola e da sala referência tem promovido ou dificultado as experiências e o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas. Para os professores participantes, a organização dos espaços se resume a uma estruturação em que os espaços se transformam em ambientes de aprendizagem, sendo organizados da seguinte maneira:

P13 - Primeiro pela faixa etária, depois contemplar os aspectos do desenvolvimento de suas potencialidades. Rotina diária. Brinquedos. Cantinhos pedagógicos.

P14 - É contemplada com cantinhos específicos.

P18 - O espaço geralmente é previamente organizado de acordo com a proposta do dia, ou do projeto que está em desenvolvimento e interesse das crianças.

P19 - Geralmente a organização dos espaços em ambientes de aprendizagem são organizadas por dias e horários que se repetem semanalmente.

P20 - De acordo com a rotina que faz parte do planejamento.

P21 - Por meio de cantinhos, parques e área externa.

P22 - São primordiais, os espaços e tempos, planejo com os cantinhos variando cantinhos fixos e móveis.

P27 - Tento adaptar cada espaço para o tempo que possuo, a fim de que consigam desenvolver as atividades pretendidas.

P30 - Com propostas dos cantinhos e cada um com um tema diferente do outro. A criança escolhe onde quer brincar.

Esta polifonia aponta que os ambientes de aprendizagem estão sendo organizados por meio de cantinhos pedagógicos, considerando a rotina e o tempo que fazem parte do planejamento. Mas será que esses elementos apontados estão permitindo que as crianças sejam construtoras de suas próprias histórias, sem a sensação de serem controladas, vigiadas o tempo todo pelos adultos e, o mais importante, sem acelerarem o tempo das suas experiências? Assim, vamos adentrar por cada elemento, com o intuito de compreender se tal organização apresentada pelos professores participantes tem criado oportunidades para as crianças serem protagonistas na vida cotidiana de Educação Infantil.

Vale ressaltar novamente que a organização em cantos pedagógicos é uma das metodologias adotadas pelo município, prevista na nova diretriz municipal para a Educação Infantil³⁰, que foi elaborada e aprovada pelos profissionais que atuam nesse segmento. Voltando ao capítulo 3, verificamos que esse arranjo espacial tem embasamento nos postulados de Maria Montessori, a qual fundamenta sua proposta na educação sensorial. Todo o mobiliário era pensado e construído para a altura da criança, sendo leves e de fáceis acessos para serem transportados, configurando um lar e uma proximidade com a vida cotidiana vivenciada pelas crianças em casa.

Assim, os *cantos pedagógicos*, surgem em várias narrativas dos professores participantes ao mencionarem que a organização dos espaços acontece por meio de cantinhos pedagógicos, cantos temáticos ou por segmentos, para referenciar que o espaço da sala referência é dividido por um ou mais cantinhos, com o intuito de dar mais autonomia à criança para explorar os materiais e o próprio espaço em que está inserida. Mas será que as crianças realmente estão tendo oportunidades para interagir, brincar e relacionar-se nesses cantinhos de forma autônoma? Vejamos as vozes dos professores participantes que revelam a organização e funcionalidade dos cantinhos pedagógicos:

³⁰ A nova Diretriz Municipal para Educação Infantil do município de Itapema – SC estava prevista para ser entregue em 2020, mas, devido à pandemia da COVID19, ficou para o ano de 2021.

P1 - Procuro estabelecer diferentes contextos/cantinhos em sala para atingir as diferentes necessidades das crianças.

P7 - Aqueles espaços que eles possam explorar, simular a vida adulta, mini cozinha, mini escritório, entre outros.

P8 - Tentando dividir a sala para proporcionar ambientes de aprendizagem.

P16 - Com espaços criados a partir das vivências estudadas.

P20 - A organização foi pensada em algumas das linguagens da criança, como a artística, por exemplo, com o cantinho dos objetos riscantes. A linguagem oral, no cantinho dos livros e revistas. Além do material não estruturado, que fica organizado em cestos, que contribui para o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças ao brincarem com ele.

P23 - Cantinhos, lúdicos cabana de leitura.

P24 - Procuro organizar alguns ambientes de acordo com o planejamento que venham de encontro com as vivências dos pequenos. Por exemplo: um cantinho verde, onde podemos observar e protagonizar com cuidados diários que as plantas exigem. Assim é possível saber que durante um determinado tempo a criança estará envolvida naquela atividade.

P27 - É uma sala com espaços divididos com temáticas educativas que levam interesse para a criança possa explorar.

P29 - São divididas por segmentos.

P30 - Com propostas dos cantinhos e cada um com um tema diferente do outro. A criança escolhe onde quer brincar.

Percebemos nas narrativas dos professores participantes que os cantinhos pedagógicos são pensados e organizados pelos adultos, sem a participação da criança. Tampouco esses cantinhos estão sendo organizados para atender a necessidade e curiosidade das crianças em suas experiências e investigações. Percebemos nas narrativas apresentadas a presença da figura do adulto decidindo qual cantinho construir ou deixar de construir, limitando a criança de ser protagonista nas (trans)formações dos espaços e nas próprias experiências e relações constituídas na vida cotidiana de Educação Infantil. Essa organização espacial fortalece ainda mais o adultocentrismo nos contextos educativos.

Os professores participantes ainda destacam que os materiais são distribuídos em cada cantinho na altura da criança, com a finalidade de favorecer sua autonomia, conforme podemos observar em suas narrativas:

P9 - Em locais de fácil acesso, a altura das crianças, com participação deles na elaboração e criação dos mesmos.

P17 - Procuro deixar o máximo de materiais, brinquedos, livros, e tudo o que existe na sala ao alcance das crianças. E tento fazer cantinhos de faz de conta de acordo com o perfil da turma.

P22 - Os brinquedos e materiais da sala ficam em caixas ao alcance dos pequenos.

P11 - Sempre atuei em espaços muito pequeno, por esse motivo, busquei explorar mais as partes externas, realizar caixas com temas diversos que incentivam a oralidade jogos livros, e assim consequentemente se adaptando.

Essas narrativas já demonstram uma preocupação em colocar os materiais em fácil acesso para as crianças explorarem. Por outro lado, questionamos se os bebês e as crianças pequenas podem manusear esses materiais de forma autônoma, sem precisar pedir, levando-os a espaços diversificados para construir suas experiências? Caso essa autonomia não consista na prática desenvolvida com os bebês e com as crianças pequenas, não fará sentido se está no alto ou ao alcance das crianças, já que ela irá precisar da autorização do adulto para poder explorar os materiais.

Nesse sentido, colocar os materiais ao alcance das crianças e criar os cantinhos pedagógicos na sala referência, por si só, não configuram práticas pedagógicas em que os ambientes de aprendizagem estejam promovendo o protagonismo das crianças. Entendemos ser indispensável uma organização que atenda à criança e suas necessidades, ao mesmo tempo em que seja desafiador a ponto de permitir que a criança investigue, explore, crie, monte e desmonte, construindo novas oportunidades de experienciar e de aprender, sem que suas ações e experiências sejam vigiadas e interrompidas pelo adulto, pela rotina ou pelo próprio tempo, marcado pela hora cronometrada do relógio.

Nesse sentido, é necessário destacar que a organização dos ambientes de aprendizagem ultrapasse a organização por cantinhos, que, muitas vezes, apresentam-se de forma estática, permanecendo com a mesma organização e os mesmos materiais durante todo o ano, o que impossibilita que as crianças avancem com suas experiências. Sobre isso, Horn (2004, p. 25) acrescenta:

Penso que a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semiabertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla todas as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica. O que quero dizer é que o simples fato de organizar a sala de aula dessa forma não garante uma atuação descentralizada por parte do adulto e, conseqüentemente, a construção da autonomia pela criança.

Refletindo as palavras de Horn (2004), percebemos que ela diverge de Carvalho e Rubiano (2010) apontados no referencial teórico, que consideram a importância e necessidade das zonas circunscritas, delimitadas por pelo menos três barreiras físicas, apontando maior potencialidade nas zonas semiabertas. Para Horn (2004), essa

organização camufla o olhar adultocêntrico. Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo não sendo de forma intencional, os professores participantes ainda se colocam como o centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode acabar não favorecendo o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas. Para além dos cantinhos, Horn (2004) aborda a necessidade de as crianças serem autores sociais sem precisar pedir licença para se emancipar.

Portanto, organizar os ambientes de aprendizagem é complexo e exige que o professor compreenda o seu papel na relação com a criança e com a proposta educativa, sendo um organizador e um estimulador de oportunidades. Acreditamos que os ambientes de aprendizagem precisam estar em consonância com os projetos vivenciados pelas crianças e pelos adultos, ao mesmo tempo em que abrem a porta para uma multiplicidade de conexões que não é dada, mas construída no coletivo entre as crianças, entre elas com os adultos e por meio da exploração e da experimentação com o espaço, o que depende da “disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que esse meio proporcionará às crianças” (Horn, 2004, p. 16). Para tanto, necessita que esteja descentralizado da figura do adulto.

Por outro lado, a P15 comenta que:

P15 - Não organizo minha sala em pequenos cantinhos, deixo o ambiente livre, para que enquanto realizo uma atividade pedagógica com algumas crianças, por exemplo, as outras crianças têm a liberdade de escolherem com o que querem brincar. Por isso na medida do possível deixo as caixas de brinquedos no alcance delas.

De acordo com esse olhar, é importante entender que, desde o momento em que abrimos o portão da escola e vamos acolhendo as crianças, estamos construindo uma atividade pedagógica. Quando esta organização é cuidadosamente planejada, organizada com os projetos que estamos construindo com as crianças, não existe distanciamento entre a organização dos ambientes de aprendizagem e a atividade pedagógica. Elas são sinônimos do ato de ensinar e aprender. Logo, a organização dos

arranjos espaciais não fica apenas como um pano de fundo para dividir as crianças de uma “proposta maior”³¹.

Como já mencionado, os ambientes de aprendizagem podem ser um segundo ou terceiro educador, que facilita a ação do professor de observar e de participar das experiências com as crianças. Essa organização nada mais é que a continuidade da proposta (ou problema) levantada pelas e/ou com as crianças para desvendar o novo, ou seja, apropriar-se do conhecimento.

Portanto, organizar os espaços para potencializar os ambientes de aprendizagem é muito mais que promover cantinhos. Para Wolff (2020, p. 28), a organização dos espaços da sala referência “deve levar em consideração a qualidade das experiências vividas pelas crianças, em grupo ou individualmente, de maneira autônoma ou acompanhada pelo adulto, de forma que a aprendizagem não fique vinculada à presença de um adulto condutor”. A autora ainda acrescenta que para essa organização é necessário considerar as diferentes expressões e relações das crianças em suas diferentes etapas de vida. Sob essa perspectiva, a P10 destaca que a organização dos ambientes de aprendizagem é feita “[...] *de forma a atender os interesses das crianças, fazendo um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, sabemos que ainda tem muito a ser feito para que seja muito melhor, mas aos poucos vamos chegando ao nosso objetivo*”.

Evidenciamos que o professor participante compreende a necessidade de organizar ambientes que priorizem o acolhimento, as necessidades da criança, mas ao mesmo tempo deixa claro que essa organização parte da figura do adulto, que não acontece em parceria com a criança e a própria família. Para Friedmann (2020), essa relação do adulto não considerar o que os bebês e as crianças pequenas pensam, sentem, o que lhes interessa e de que precisam está distante de promover o protagonismo infantil. A autora acrescenta que:

³¹ Grifamos as palavras “proposta maior”, com o intuito de reforçar que a organização dos ambientes necessita estar em consonância ao projeto trabalhado com as crianças, e não de forma fragmentada, desconsiderando a organização dos ambientes como um elemento curricular.

Nós adultos, precisamos conter a nossa ansiedade, aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam, para entender as mensagens que as crianças transmitem, de forma consciente ou inconsciente. Nas sociedades modernas, embora exista o esforço de várias partes, raramente a relação com as crianças é de verdadeira escuta. Isso porque, nós adultos, as enxergamos com base em nossos próprios valores e, pressionados pelo cotidiano, não temos tempo ou atenção para adentrar os “labirintos” infantis. (FRIEDMANN, 2020, p. 42).

Sob esse olhar, em que o adulto é pressionado pelo cotidiano, onde o tempo se torna muito curto para que ele se coloque como ouvinte e observador, vivenciando com as crianças suas experiências, é que os professores participantes corroboram ao dizer que a rotina e o tempo que estão sendo promovidos nos ambientes de aprendizagem não são potentes, tampouco consideram a participação dos bebês, das crianças pequenas e promovem o seu protagonismo.

Nesse sentido, os professores participantes deixam *insights* de que a rotina e o tempo são desafios que precisam ser superados na organização dos espaços para promoção do protagonismo infantil. Vejamos o que os professores participantes pontuam sobre a rotina e o tempo que estão sendo promovidos na vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas:

P21 - A rotina de creche muitas vezes sufoca as ações propostas e por consequência acelera certas conversas e intenções realizadas, o que nem sempre é o adequado. Portanto, uma melhor organização do tempo poderia contribuir para oportunizar maiores momentos em que as crianças são protagonistas.

P8 - Ainda organizo o tempo seguindo horários estabelecidos.

P9 - Tempo é organizado conforme a faixa etária, conforme a dinâmica da escola.

Nas narrativas dos professores, podemos observar que a organização dos ambientes de aprendizagem está centrada na rotina, que, por sua vez, compreendemos pelas narrativas dos professores participantes, que é uma “rotina rotineira”. Nessa perspectiva, transmite-se a ideia de que os espaços e tempos são organizados e vivenciados de forma única, no sentido de que todos estão fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, independentemente de sua vontade. É necessário superar essa visão padronizada, que empobrece a vida cotidiana das crianças e enaltece o olhar adultocêntrico nos contextos de Educação Infantil, até porque os bebês e as crianças

pequenas são únicas e suas necessidades são diferentes, portanto, não há como padronizar suas experiências e vivências.

Buscamos então compreender como essa “rotina rotineira” pode transformar-se em vida cotidiana, em que os espaços e tempos são cheios de vida e de significados para as crianças e os adultos, ultrapassando a ideia de rotina mecanizada e burocrática, que propicia a alienação. Esse entendimento de que as rotinas podem transformar-se em alienação é descrita por Barbosa e Horn (2019, p. 22), nos seguintes termos:

As rotinas podem torna-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição da liberdade, a consciência, a imaginação, e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Porém, quando tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneiras precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absoluto.

Nesse sentido, a autora define as rotinas como sendo uma categoria pedagógica para organizar o tempo, os horários das ações, que são desenvolvidas pelas crianças e adultos no contexto educacional. São compreendidas também como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 37). Contudo, não caracterizam o cotidiano, que, por sua vez, é mais amplo, pois inclui o espaço do novo, do imprevisto, abre possibilidades para a inovação, para alcançar o extraordinário do ordinário, dando sentido e significado às vivências construídas nos contextos de Educação Infantil.

Assim, as “rotinas rotineiras” podem transformar-se em vida cotidiana, dependendo de como os espaços e tempos são organizados pelos adultos e com as crianças na prática educativa. Criar oportunidades para romper com a homogeneidade nas práticas educativas favorece a organização de contextos estruturantes, promove uma multiplicidade de experiências ricas e significativas que contemplam as múltiplas linguagens das crianças, compreendidas por uma rotina heterogênea (BARBOSA; HORN, 2019).

Essa compreensão de heterogeneidade na rotina possibilita um olhar sensível que abraça as diferenças, que escuta e respeita as crianças e tudo que elas têm para nos

ensinar. A partir daí, reescrevem-se novas rotinas na vida cotidiana, que se constituem nos contextos de Educação Infantil, traduzidas por Barbosa e Horn (2019) como jornadas produzidas no coletivo. Sabemos que a rotina está conectada ao tempo, promovido e compreendido pelos adultos ao transformarem a rotina em vida cotidiana.

Sendo assim, o tempo, também não pode ser aquele do “tic, toc” cronometrado pela hora relógio, para as experiências das crianças não serem interrompidas bruscamente. Mais uma vez, o olhar sensível e observador do professor precisa estar presente, para que o tempo da rotina da vida cotidiana seja respeitado, a fim de oportunizar que os bebês e as crianças pequenas abusem na relação e na exploração dos espaços e materiais que são delas.

Compreender o tempo da vida cotidiana na Educação Infantil, segundo Hoyuelos (2020, p. 25), “não se trata de parar artificialmente o tempo ou esticar o momento, mas de respeitar o devir dos momentos que mudam facilmente com as ações das crianças”. Nessa perspectiva, o autor entende que o momento vivido é superior ao tempo (relógio); o momento é intenso, não tem começo, nem fim, mas se abre e se fecha, ao mesmo tempo que é infinito, ao contrário do tempo que é extenso e limitado. Pensar no tempo como momento de intensidade, de sentidos e significados, permite compreender que ele está intimamente ligado à relação e às experiências (re)produzidas e (re)significadas pelas crianças e entre elas com outras crianças e adultos, gerando novos significados para suas aprendizagens. Essa relação de intensidade pode ser revisitada no Capítulo 1, no qual a autora apresenta a história de vida e sua aproximação com o tema proposto nesta pesquisa.

Pensar novamente nesse tempo, em que as infâncias eram mais saudáveis, em que o tempo das experiências era menos cronometrado, faz com que requisitemos espaços e tempos que respeitem os direitos das crianças de viver suas infâncias de forma plena e completa. Compreendemos, então, que o tempo se qualifica nos momentos vividos e sentidos pelos bebês e crianças pequenas em suas brincadeiras, relações, experiências, que evocam sentimentos e sensações, que corroboram e (trans)formam suas aprendizagens individuais e coletivas, sem necessidade de antecipação, de interrupção ou de controle das suas investigações. Em relação a esse tempo vivido, sentido, que qualifica as ações dos bebês e das crianças pequenas nos contextos de

Educação Infantil, Barbosa (2013, p. 220) argumenta:

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, junto com a potência do coletivo, a novidade ao mundo.

Sendo assim, a escola de Educação Infantil, necessita permear suas práticas educativas com o olhar voltado para as crianças e suas necessidades, marcadas por tempos e espaços que lhes permitam ser crianças construtoras de suas próprias histórias, sem a sensação de serem controladas, vigiadas o tempo todo pelos adultos e, o mais importante, sem acelerarem o tempo das suas experiências.

A P25 corrobora ao mencionar que:

P25 - Organizar os espaços é fundamental para potencializar os ambientes de aprendizagem. Exemplo. Se queremos desenvolver com criança a interação e socialização é preciso organizar os espaços para que ela escolha os brinquedos, as brincadeiras, as crianças com a qual ela vai brincar e se necessário o professor faz a mediação para compartilhar, esperar a vez, se comunicar. Enfim, neste mesmo exemplo, se o ambiente, nos espaços não for organizado para esta finalidade não é possível atingir o objetivo. Como a criança poderia escolher o brinquedo se a professora escolher por ela? Agora vamos brincar de massinha! Como a criança poderia escolher com quem brincar se o professor pede para ela se sentar em dupla com a mesma criança sempre? Estes são alguns exemplos específicos, mas vale para toda proposta de aprendizagem.

Por meio da percepção do P25, podemos dizer que a organização dos espaços necessita de sensibilidade e de planejamento para que os objetivos propostos para determinada atividade sejam alcançados. A P25 ainda explicita o cuidado com a seleção e a organização dos materiais para potencializar o ambiente de aprendizagem, deixando clara a importância de promover o protagonismo infantil, a fim de oportunizar às crianças possibilidades de investigar e de explorar suas próprias experiências, sem que o adulto escolha ou faça por ela.

Sabemos que a escolha cuidadosa dos materiais, objetos e mobiliários é aspecto importante o qual possibilita as relações e conexões das crianças nos processos de ensino e aprendizagem. Horn (2004, p. 37) acrescenta que “o espaço é planejado e

estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo”. Nesse sentido, P25 fortalece a ideia de que o adulto não deve subestimar o potencial de crescimento individual e coletivo dos bebês e das crianças pequenas, mas aceitar que eles podem caminhar sozinhos, sendo o professor um observador e mediador dos processos de ensino e aprendizagem constituídos no contexto educativo.

Corroborando com a percepção da P25, Horn (2004) acrescenta que não basta promover um espaço organizado e desafiador; é preciso muito mais do que isso, os espaços precisam ser convidativos para que a criança interaja com ele, construindo e (trans)formando saberes que ultrapassam os muros da escola. Entendemos que as relações constituídas pelas crianças juntamente com a exploração dos materiais, objetos, sons, aromas, luzes, naturezas, é o que constitui o ambiente de aprendizagem. A forma como tudo isso é organizado e oportunizado às crianças é o que vai potencializar ou dificultar o protagonismo infantil. Por isso, é importante que a organização espacial esteja descentralizada da figura do adulto, para que a criança possa perceber e contemplar o mundo à sua volta sem precisar, a cada momento, pedir licença.

Portanto, a partir das ideias apresentadas, apresentamos Lima (2019, p. 47), que nos coloca que “organizar um ambiente de aprendizagem como forma de ensino é uma tarefa que necessita de intencionalidade, planejamento e organização, sobretudo dos professores que integram a instituição escolar”. A esse entendimento, Horn (2004) acrescenta que planejar os ambientes é pensar nas cores, aromas, objetos, harmonia e na calma que este ambiente transmitirá às crianças. Assim, os professores participantes mencionam que o planejamento da organização dos espaços pode ser caracterizado da seguinte forma:

P2 - De acordo com as necessidades das crianças.

P12 - É bem planejada e permite interação com outras turmas, tornando a aprendizagem significativa.

P12 - Com espaços diversificados, trabalhando de acordo com o planejamento e da BNCC.

P14 - Quando planejo procuro contemplar atividades que façam com que as crianças explorem ao máximo o ambiente em que será realizada a proposta pedagógica bem como os espaços criados.

P21 - Faço um cronograma para ambos, mas levo em consideração os anseios e gosto das crianças, nem todo planejamento sairá como está no papel.

P21 - O espaço físico é muito restrito, mas adaptado conforme o planejamento.

P29 - Para planejar uma determinada brincadeira dentro de um espaço escolar temos um cronograma das turmas com dias e horário de cada a ser usado.

As narrativas dos professores participantes apresentam que a organização dos ambientes de aprendizagem necessita privilegiar os encontros, as interações e as trocas de experiência das crianças. Por outro lado, percebemos que as crianças não participam do planejamento, tudo é pensado e planejado pelo adulto, mas que ainda assim, buscam considerar a necessidade das crianças.

É importante que entendamos que essa organização não é um passatempo no qual o bebê e a criança pequena estará envolvida esperando a hora passar. Planejar a organização dos ambientes de aprendizagem com o intuito de potencializar a vida cotidiana das crianças, necessita considerar, segundo Garcia (2018), que um planejamento

[...] favorece a expressão das individualidades, a presença da diversidade e o processo de autoria dos sujeitos da ação, envolvendo tudo o que, intencionalmente, o educador antecipa, como aspectos, elementos e experiências importantes a serem vividas junto ao grupo de crianças (GARCIA, 2018, p. 78).

Portanto, planejar os ambientes de aprendizagem também precisa levar em consideração os materiais que serão distribuídos nos ambientes, para que os bebês e as crianças pequenas possam explorar, manipular e (re)significar seu conhecimento. Os materiais necessitam estar à altura da criança, para que ela tenha autonomia de fazer a seleção, buscando experimentar possibilidades diferentes de vivenciar suas experiências. Em relação aos materiais os professores participantes destacam que vêm deixando os mesmos na altura das crianças, como aponta a P17 ao dizer: *“bom, tento manter os espaços organizados, de fácil acesso, com brinquedos na altura das crianças, identificados por imagem ou nomes”*. A P26 reafirma a fala anterior, destacando que *“[...] tudo é organizado de modo que esteja ao alcance das crianças”*.

Nesse sentido, é importante destacar que os materiais quanto menos estruturados³² melhor potencializam a imaginação e a autoria das crianças em seus

³² Compreendemos materiais menos estruturados ou não estruturados como materiais potencializadores, que, segundo Mallmann (2015, p. 68), “são materiais que exprimem possibilidades e experiências sensoriais/sensíveis”. Apesar dos materiais não serem o foco da presente pesquisa, consideramos sua

processos de criação e experiências com o objeto. Essa organização dos materiais, que pressupõe planejamento, pode possibilitar o desenvolvimento da autonomia, desde que as crianças não sejam interrompidas ao fazerem as próprias escolhas. Quanto a isso, Barbosa e Horn (2019, p. 32) mencionam que:

[...] materiais muito estruturados, que respondem sempre de uma única forma, não deverão ser mais numerosos que os outros. Além disso, devemos também nos preocupar em oferecer materiais de diferentes procedências, valorizando principalmente a madeira e os materiais naturais.

Diante do que foi destacado, entendemos que o planejamento do modo como os espaços e ambientes vão ser estruturados nos contextos da escola ou da sala referência necessita ser discutido e pensado por toda a comunidade escolar, que compreende a família, as crianças, os professores e os funcionários (HORN, 2004). Um planejamento em que os professores se reúnem e discutem as possibilidades que podem ser agregadas ao projeto a ser desenvolvido com as crianças, um corroborando o outro, com reflexões que potencializam a organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Nesse entendimento, a P22 aborda que “[...] *tudo é combinado entre toda a equipe de organização de áreas de interesse para uso coletivo, em pequenos, grandes grupos e individualmente também*”.

Nessa perspectiva, planejar de forma coletiva e colaborativa cria uma rede maior de oportunidades, interações e relações. Nesse sentido, os bebês e as crianças pequenas passam a desfrutar, a explorar, a tocar, a sentir, a experimentar, a criar, além de fazerem perguntas, de levantarem hipóteses, de poderem ficar quietinhas num lugar só seu ou compartilhar esse lugar com o outro, de cuidarem e serem cuidadas, com autoria e alteridade (GARCIA, 2018). Porém, para que isso se efetive nos contextos de Educação Infantil, Barbosa e Horn (2019, p. 27) enfatizam que a escola precisa “inventariar as práticas sociais e culturais constituídas ao longo da história para educar as crianças pequenas e autorizar que as práticas estejam presentes no dia a dia”.

Portanto, organizar os espaços, construir ambientes de aprendizagem não pode

essência na organização dos espaços. Sendo assim, deixamos uma leitura disponível no link abaixo, que possibilita ampliar a compreensão em relação aos materiais não estruturados e considerados como materiais potencializadores. Link: [materiais_potencializadores_elisete_mallmann.pdf \(artenaescola.org.br\)](https://artenaescola.org.br/materiais_potencializadores_elisete_mallmann.pdf).

ser algo isolado da realidade social e cultural vivenciadas pelas crianças. Essa organização espacial precisa potencializar os conhecimentos, as experiências, as explorações e relações das crianças nas suas investigações e descobertas. As recentes reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês e as crianças pequenas vêm apontando a necessidade de a escola repensar algumas práticas que não estejam de acordo com a valorização das crianças como protagonistas de todo o processo educacional. Essa relação é descrita por Barbosa e Horn (2019, p. 29), ao destacarem que:

As mais novas abordagens acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil, têm trazido à tona a valorização do protagonismo das crianças, apostando em um novo currículo que, conseqüentemente, nos faz pensar em processo de aprendizagem, em valorização do ambiente como espaço de relações, em investimento na memória, no registro e na documentação para tornar visível a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, acreditamos que à medida que vamos minimizando uma prática educativa adultocêntrica, vamos abrindo caminhos para promover o protagonismo infantil, construindo “um ambiente em que crianças e adultos aprendam a partilhar a vida cotidiana, aprendendo a conviver e a se conhecer” (BARBOSA; HORN, 2019, p.30). Porém, acreditamos que a organização dos espaços seja um compromisso compartilhado com sociedade, a família e a escola de Educação Infantil, no sentido de criar espaços e tempos para que as crianças possam viver de forma saudável e plenamente suas infâncias: brincando, experienciado, descobrindo e apreciando detalhes únicos e especiais que vão compondo a sinfonia da sua vida, seja na escola ou fora dela. Para tanto, a P16 enfatiza que os adultos precisam entender que o tempo é essencial para essas experiências e descobertas, mencionando a importância de “[...] *não ter pressa. Dar-lhes tempo de brincar de interagir, de experimentar, vivenciar, inventar... Perguntar e encontrar respostas para as suas necessidades, curiosidades e desafios*”.

A partir dessa Polifonia de vozes e experiências Barbosa e Horn (2019, p. 39) elencam alguns princípios necessários para organização dos contextos de Educação Infantil, que favorecem o protagonismo das crianças. Sendo eles:

- Saber transitar entre os tempos acelerado e rígido da modernidade e os tempos aniônicos da infância;

- Permitir a interação e respeito entre os tempos individuais e institucionais, assumindo a diversidade entre as pessoas e grupos;
- Organizar espaços que promovam o acolhimento, os desafios para as crianças brincar, criar suas experiências e, conseqüentemente aprender;
- Oferecer os mais diversos recursos e materiais, experiências culturais relevantes e de diferentes territórios e o contato intenso com os elementos da natureza, permitindo que as crianças interajam com ele, se encantem e se responsabilizem.

Percebemos o quanto esses elementos são enriquecedores para constituir práticas de ensino e aprendizagem que promovam o protagonismo e estejam ancoradas nas experiências da vida cotidiana, “pois é nela que construímos nossa existência” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 39).

Com esse olhar, em que o espaço precisa ser organizado com inúmeras possibilidades para que as crianças possam ser autoras e protagonistas nas práticas educativas, apresentamos a próxima categoria, segundo a qual, dar vez e voz às crianças é a base para qualificar os processos de ensino e aprendizagem da vida cotidiana dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos.

5.3 Entre dentro dessa roda e diga um verso bem bonito: os professores como porta-vozes das crianças

A vida cotidiana na e da Educação Infantil é permeada por muitas vozes que se entrelaçam e revelam os versos mais bonitos de pensar a criança, a infância e, conseqüentemente, o protagonismo infantil. Sabemos que a escola funciona como uma engrenagem, que depende de outras pessoas e de várias ações para que se torne não só um ambiente de aprendizagem, mas um ambiente de relações, de trocas de experiências, de amizades, em que o acolhimento, o cuidar do outro são essenciais nos contextos em que crianças e adultos estão inseridos. Nesse sentido, as crianças, as famílias e os professores são protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, dar voz e escuta aos protagonistas ou tornar essas vozes visíveis nos contextos educacionais é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das

crianças pequenas de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se.

Dar voz e escuta aos bebês e as crianças pequenas requer, primeiramente, a compreensão do adulto da necessidade de romper com velhos paradigmas que engessam sua vida cotidiana, impedindo-as de serem elas mesmas, de participarem ativamente das decisões que acontecem na vida coletiva dos contextos de Educação Infantil. Esse olhar adultocêntrico, que ainda se faz presente em muitos contextos educacionais, precisa ser revisto, repensado, para podermos avançar em defesa do protagonismo infantil, abrindo espaços para o diálogo, para a escuta e a participação das crianças.

Nesse sentido, voltamos a conversar com Friedmann (2020, p. 41), para quem o adultocentrismo “refere-se às decisões que os adultos tomam para as crianças e por elas, em geral, sem consultá-las, sem dar-lhes voz ou sem criar espaço de escuta”; portanto, é o oposto do protagonismo. A autora acrescenta que decidir pela criança sem levar em conta o que ela sente, pensa ou tem interesse é distanciá-la ou não dar-lhe oportunidades para explorar, experienciar e participar com seus pares ou sozinha da aventura de descobrir e de construir novos significados para o seu conhecimento. É importante que compreendamos que a participação das crianças necessita ser espontânea, sem comparações e, muito menos, sem forçá-las a falar e a participar.

Dar voz e escuta aos bebês e as crianças pequenas é respeitar seus diálogos e seus momentos de silêncio, é ter sensibilidade de ouvir e de ser ouvido, de respeitar as vozes presentes e ausentes que constituem a vida cotidiana na e da Educação Infantil. Essa escuta permite que a criança interaja e se relacione com o outro e os adultos com mais segurança e confiança, sabendo que suas experiências, suas opiniões serão respeitadas e potencializadas, favorecendo uma ação mais autônoma na construção de seu conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento, Friedmann (2020) argumenta:

Educadores e pais precisam mudar suas posturas para compreender o significado das diversas formas pelas quais as crianças participam e manifestam se protagonismo: adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempo, temperamentos, escolhas e processos. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes daqueles dos adultos. E repertórios que precisam ser conhecidos, ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para a cocriação permanente de seus cotidianos. Crianças têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, expressar e comunicar (FRIEDMANN, 2020, p. 41-42).

Nesse sentido, apresentamos as narrativas dos professores participantes, a respeito das portas abertas para a participação das crianças em relação à organização dos ambientes de aprendizagem no contexto de Educação Infantil:

P1 - Sim, na roda de conversa dou as possibilidades quando é possível e eles escolhem.

P4 - Formando ambientes em conjunto com as crianças.

P9 - Sim, sempre que possível, na construção dos objetos e sem imaginar que está sendo observada ela colabora dando dicas de locais adequados e possíveis espaços novos ao brincar no faz de conta.

P10 - Sim, na realização das propostas que englobe na ambientação deste espaço, quando pensamos também no que a criança se interessa em organizá-lo.

P18 - Pouco, mas participa de forma indireta, as crianças vão sinalizando ao longo do convívio as mudanças que posso fazer, para (re)desenhar o espaço da sala de referência.

P20 - Sim, pois sempre observo os interesses para poder pensar e construir esses locais/momentos.

As narrativas evidenciam que a tentativa de dar voz e escuta às crianças na (trans)formação dos ambientes apresenta vestígios de que ainda existe um olhar adultocêntrico imperando sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa interpretação é atribuída com base em combinações de palavras descritas pelos professores participantes: “quando é possível”, “sempre que possível”, quando pensamos também no que a criança se interessa”, “de forma indireta”, mudanças que posso fazer”, “observo o interesse para pensar e construir”. Verificamos que, de forma intencional ou não, os professores participantes escondem as vozes das crianças e enaltecem suas próprias vozes e interesses.

Acreditamos que a relação de constituir uma prática educativa baseada na figura do adulto foi constituída ao longo dos anos na trajetória em que a criança deixa de ser um adulto e miniatura e passa a ser um sujeito de direitos e consolidando seu espaço na Educação Infantil, com a LDB 9394/96. Essa relação de pensar a criança como sujeito ativo, pensante e autor dos processos que (re)significam para conhecer-se e relacionar-se, de modo que suas brincadeiras, sua forma de expressar-se e de comunicar-se são diferentes e diversas, deixa os professores assustados, sem ser a autoridade, aquele quem ensina. Portanto, os processos da vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas vêm acontecendo de forma fragmentada, sendo atropelados pelo tempo e pela

rotina, que, na maioria das vezes, favorece os adultos nos contextos educativos, como já vimos anteriormente.

Em relação ao que enfatizamos, Friedmann (2020, p. 42) corrobora ao dizer que “os adultos colocam-se muito mais no papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta, do que no papel de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as singularidades de cada criança ou grupo infantil”. Sob esse olhar, entendemos que os adultos necessitam caminhar de mãos dadas com as crianças, permitindo vivenciarem juntos o inesperado, o imprevisto, que não tem dia, nem hora marcada para ser explorado, tocado, sentido, desvendando e (re)significando. A criança se descobre, aprende e (trans)forma os ambientes à sua volta pelas minúcias da vida cotidiana. Observar os detalhes que sinalizam e transmitem a mensagem das vozes ausentes, ao mesmo tempo que consolidam as vozes presentes, é estar atento às necessidades das crianças, construindo com elas oportunidades enriquecedoras que colocam professores e crianças como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os professores participantes pontuam que estas questões estão sendo (trans)formadas no cotidiano da Educação Infantil, que os ambientes estão sendo organizados com a participação das crianças, de modo que favoreçam seu protagonismo. Essa percepção é mencionada pelo P4 ao dizer que “[...] *estamos caminhando nesse ritmo, está muito bem organizado, sempre aprendemos para favorecer ainda mais esse protagonismo infantil*”.

Diante de nossas reflexões ao longo do capítulo 5, essa fala do P4 nos inquieta, a ponto de questionarmos: será que realmente os professores participantes estão caminhando em direção à promoção do protagonismo infantil? Até o momento percebemos uma organização espacial baseada em uma “rotina rotineira” e em um tempo cronológico que, segundo os próprios professores participantes, sufoca as experiências e vivências da vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas. Por outro lado, os professores participantes apresentam que estão caminhando na direção de cada vez mais criarem espaços com a participação das crianças, mencionando a roda de conversa como um meio para essa participação, conforme vemos a seguir:

P2 - Em rodas de conversa.

P3 – Sim. Tudo é feito com o auxílio e participação da criança. Em roda conversamos sobre quais cantinhos vamos montar e qual o melhor espaço a ser usado. Depois, todos colocam a mão na massa e montam o que foi planejado em grupo.

P15 - A partir do que estamos vivenciando vamos juntos criando os espaços. As famílias participam trazendo alguns objetos de casa.

P16 - Em rodas de conversas, nós professores devemos questionar, instigar a curiosidade a criança para que ela se envolva e participe mais ativamente.

P28 - Na rodinha de conversa conversamos sobre o que mais gostam e o que poderíamos mudar nos cantinhos, na parede, as crianças opinam suas vontades. Construimos juntos e muitos trazem coisas de casa para doar para a sala.

Nesse sentido, a roda de conversa é uma metodologia que abre espaço para o diálogo entre as crianças e entre elas com os adultos. Esse espaço de diálogo e de interações entre eles (crianças, professores) favorece a ampliação de percepções sobre si e o outro, com um olhar de alteridade e respeito pelas vozes que se entrelaçam na vida cotidiana de Educação Infantil. Assim, constitui-se uma escuta, que, segundo Carla Rinaldi (2018, p. 124), é a chave de abertura para a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, mas não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Essa escuta é compreendida pela autora com base na sua experiência na abordagem pedagógica de Reggio Emília/Itália como:

Escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas). [...] Escuta, portanto, como um “contexto de escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, em que os indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representar nossas teorias, nós as “reconhecemos”, permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma e evoluam por meio da ação, emoção, expressão e representações iônicas e simbólicas (as “cem linguagens”) (RINALDI, 2018, p. 125, grifo da autora).

Se voltarmos ao Capítulo 2, podemos verificar que abrir espaço para a escuta favorece o protagonismo e enfraquece o adultocentrismo, uma vez que o adulto baixa a guarda de autoridade, acolhendo e apoiando as crianças em suas experiências. Essa reflexão reitera o pensamento de Friedmann (2020) ao dizer que esses espaços de escuta, de dar vez e voz às crianças, encorajam-nas a serem autores sociais, construindo sua própria história, a partir das oportunidades que são promovidas na vida cotidiana de Educação Infantil.

Essa relação de construir pela roda de conversa um movimento de escuta possibilita ao adulto (professor e família) compreender e aproximar-se do universo infantil, que não é pronto e acabado; ao contrário, é cheio de mistério, de curiosidade, que permite à criança construir uma aventura cheia de sentido e significado para sua vida. Por outro lado, a roda de conversa não é a única forma de dar voz e escuta aos bebês e as crianças pequenas. Observar, participar de suas brincadeiras, valorizar suas conquistas e experiências abre caminhos para que essa voz e escuta das crianças e entre elas com os adultos passem a ser efetivas em todos os ambientes que compõem a vida cotidiana de Educação Infantil. Então, não há como pensar no protagonismo infantil sem oferecer possibilidades diferenciadas para essa aproximação da criança e dos adultos, de ouvir e ser ouvido. Friedmann (2020) acrescenta ainda que:

A participação das crianças também pode acontecer nas tomadas de decisões em assuntos que impactam suas vidas, seja pela participação democrática em conselho ou assembleia escolares ou espaços criados na comunidade, seja expressando opiniões em suas casas. As várias maneiras de participação constituem não somente um direito, como também caminhos para possibilitar as crianças um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e possibilidades.

Corroborando essas reflexões, podemos dizer que, quando existe essa abertura para o diálogo e para a escuta, as crianças e os adultos (re)significam os ambientes, percebem que até as paredes da escola podem ser utilizadas para transmitir uma mensagem sobre os percursos da vida cotidiana das crianças na Educação Infantil.

Porém, não encontramos nas narrativas dos professores outras possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços. Pelo contrário, há aqueles que destacam que não propuseram nenhum momento para dar voz e escuta aos bebês e as crianças pequenas, como podemos observar em suas narrativas:

P5 - Não, ainda.

P6 - Eu particularmente não propus nada.

P7 - Nem sempre, pois acabam tendo pouco tempo em sala para interagirem.

P8 - Às vezes. Definindo onde vamos fazer determinada atividade.

P21 - Raramente.

Por outro lado, o P17 menciona que “a partir do que estamos vivenciando vamos

juntos criando os espaços. As famílias participam trazendo alguns objetos de casa”, destacando que a organização dos espaços é feita de forma coletiva, com as crianças e com a participação das famílias.

Nessa narrativa, a palavra “juntos” mostra que o professor participante está promovendo vez e escuta as crianças, assim como as famílias, participando todos como protagonistas na criação e transformação dos espaços. Quanto maior a potencialidade de aproximação entre escola e família, maior será o sentimento de acolhimento, de confiança e de segurança vivenciado pelos bebês e pelas crianças pequenas, ampliando as possibilidades de dar voz e escuta às famílias.

Com essa abertura de dar voz e escuta às famílias, abrem-se oportunidades para elas participarem nas transformações dos espaços e dos ambientes, além de apoiarem e vivenciarem com as crianças seus processos de interação e descobertas. Com isso, rompem-se paradigmas em que a escola era vista somente como um espaço de cuidado, meramente assistencialista. Abrem-se novas possibilidades para a reflexão, principalmente, no sentido de pensar a criança, sua infância e as oportunidades que podem ser oferecidas e (trans)formadas nos contextos de Educação Infantil, com a finalidade de permitir que as crianças possam caminhar por si só, sem pressa de viver intensamente cada momento, cada experiência, que vai dando sentido e significado à sua existência.

Com base nessas reflexões, entrelaçadas pelas vozes e experiências dos professores participantes, podemos observar que ainda são incipientes as ações que estão sendo planejadas e organizadas para colocar a criança no centro das práticas educativas, dando-lhes voz e escuta para interagir, (trans)formar e decidir sobre os ambientes que estão sendo promovidos na vida cotidiana de Educação Infantil. Quando existe voz e escuta em que o adulto se coloca na posição de observar, ouvir junto com as crianças, é possível criar e (trans)formar o ordinário em extraordinário.

Assim, ainda buscando ouvir as vozes das crianças em relação aos espaços e ambientes dos contextos de Educação Infantil da rede municipal de Itapema-SC, os professores participantes, como seus porta-vozes, colocam que elas revelam sua preferência pelos espaços externos aos da sala referência. Esses espaços externos são demarcados com maior intensidade pelas crianças como sendo o parque. Já nos espaços

da sala referência, organizados pelos cantinhos, a criança demonstra mais interesse pelos que aguçam sua curiosidade, atenção e imaginação, como podemos verificar posteriormente nas narrativas dos professores participantes.

Mais do que compreender a organização desses espaços, aprofundamos nossos olhares para entender o porquê de os espaços externos serem os mais reivindicados pelas crianças, intencionamos, também, descobrir o que se pode fazer para que os espaços da sala referência também sejam requisitados pelas crianças. O que, segundo a P14, ainda não é, já que menciona que: *“da sala de aula não, apenas de outros espaços da escola”*.

Então, quando P14 enfatiza que a preferência das crianças está em outros espaços da escola, menos no da sala referência, é necessário voltar um passo e refletir sobre a prática pedagógica, a organização dos espaços e ambientes que estão sendo promovidos, para novamente poder avançar, rompendo barreiras que já estão visíveis e que podem ser superadas junto com os professores, crianças e famílias. Na sequência, passamos a refletir sobre os espaços da sala referência.

Sala referência: Como já destacamos nesse capítulo, Horn (2004) apresenta que a organização dos “cantinhos pedagógicos” por si só não garante o protagonismo infantil e que para alguns professores continua sendo a porta para continuar vigiando as crianças sem serem o centro dos processos de ensino e a aprendizagem. Então, quando as crianças colocam que não preferem o espaço da sala, já apontam que essa organização pode não as estar deixando ser elas mesmas, autoras de suas vidas e experiências.

Ao refletir sobre essas questões, conclui-se que dar vez e voz às crianças é ouvi-las e interpretar seus desejos, suas necessidades, para também (re)organizar o espaço da sala referência. Para tanto, novamente destacamos a importância de esses arranjos estarem intercalados com os projetos vivenciados pelas crianças e pelos adultos, uma vez que o interesse e a curiosidade da criança estão voltados para essa organização espacial, como podemos observar nas falas dos professores participantes:

P9 - Espaço dos dinossauros, casinha de materiais reciclados. Acredito por ser algo que mexe com imaginário, o espaço dos dinossauros é estimulante. E a casinha é porque faz parte da vivência da criança, porém ali encontra-se na versão infantil.

P15 – Na escola o lugar mais explorado é o parque. Na sala de aula o lugar mais explorado são os armários onde guardamos as mochilas delas. Costumam entrar dentro para se esconder e levar brinquedos com elas. Pois são os espaços onde podem usar a sua imaginação.

P20 - Espaços mais explorados no CEMEI é o parque, gramado, deck, caixa de areia...Na sala os espaços onde estão os brinquedos, jogos, caixa de fantasias, cantinho da literatura...Despertam atenção, curiosidade, exploração.

P24 - Todos os espaços são explorados. Os espaços da preferência dos pequenos são o parque a quadra e na sala de referência os cantinhos com brinquedos, animais, e a tenda. Acredito que as crianças querem brincar e interagir com os pares.

Segundo as narrativas dos professores participantes, os espaços da sala referência mais procurados pelas crianças são aqueles que permitem que elas imaginem, criem, (trans)formem suas brincadeiras e experiências. Nesse sentido, Friedmann (2020) esclarece que “quanto menos sofisticado e mais simples o brinquedo, mais rica será a brincadeira e maior a possibilidade de criação de mundos imaginários”. Então, mais uma vez, destaca-se a importância da seleção dos materiais, que, por sua vez, devem ser selecionados para promover a investigação, a imaginação e a criatividade da criança. Ressalta-se que não convém colocar materiais em excesso, o que deixa os espaços carregados, além de condicionarem as experiências. Também não podem ser escassos, a ponto de provocarem conflitos na hora da criança pequena brincar e se relacionar.

Quanto a isso, Forneiro (1998) destaca que a organização dos espaços da sala é demarcada por critérios, sendo necessário levar em conta a estruturação, a delimitação, a transformação, a autonomia, a segurança, a diversidade, a polivalência, a sensibilidade estética e a pluralidade. Ao pensar nessas questões, o professor diminui o distanciamento entre a criança e os ambientes que estão sendo promovidos, tornando-os convidativos à interação e a novas descobertas.

Portanto, ao observar as falas dos professores participantes, conclui-se que é importante que esses espaços da sala referência sejam (re)avaliados, para que a criança sinta prazer e curiosidade em relação aos arranjos espaciais da sala, tanto quanto pelos espaços externos, que devem ser uma ampliação das salas referência.

Espaços Externos: Conforme as narrativas dos professores participantes, os espaços externos são constituídos pelo parque, gramado, *deck*, caixa de areia, entre outros, pelos quais as crianças vêm demonstrando seu interesse e sua ação autônoma e criadora, sendo elas as protagonistas das suas relações. Os porta-vozes das crianças

revelam que elas podem correr, sentir-se livres para interagir, relacionar-se, brincar sem medo de se sujar, de explorar esses espaços.

Os espaços externos são de livre interação, onde a criança não precisa pedir licença para emancipar-se, como já vimos anteriormente. Os espaços externos são considerados também como espaços coletivos, onde a criança pode interagir com outras crianças de diferentes turmas e ou idades, conforme os PNQE (2018) que menciona que os espaços precisam contemplar “ambientes comuns a diferentes idades, propósitos e usos”. O documento corrobora ainda ao destacar a importância das áreas externas.

A área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades. A área externa, sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas (BRASIL, 2018, p. 62-63).

Porém, o P1 menciona que “[...] os espaços em comum são divididos em horários para que todos possam aproveitar, porém tudo é conversado e revisto sempre”. Com isso, fica visível que esses espaços não são compartilhados com outros grupos, sendo ainda demarcados por um cronograma para atender a todos.

Assim, vamos costurando as possibilidades que os espaços externos oferecem para que as crianças sejam protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Os espaços externos desenharam um movimento diferente para a criança expressar-se, sentir as cores, as texturas, os aromas, em virtude da possibilidade de não precisarem pedir permissão para explorar, brincar e aventura-se com o outro (criança e adultos) ou sozinha. Esses espaços permitem que elas ouçam o cantar dos pássaros, observem as borboletas sobrevoando o espaço ou pousadas numa flor, ou até mesmo num brinquedo.

Nos espaços externos, elas podem sentir o sol bater no rosto, procurando uma sombra para abrir nitidamente seus olhos, podem andar descalças, sentindo o frio ou a quentura da areia ou do piso, podem brincar de pular numa poça de água ou, simplesmente, sentir a água passar pelo meio de seus dedos. É um espaço permeado por objetos e materialidades que as possibilitam explorar, experimentar e desvendar o novo.

Esses espaços devem ser a continuidade, a extensão dos ambientes que são promovidos e organizados na sala referência. Se organizados e potencializados para complementar e ampliar as experiências das crianças, deixam de existir as preferências por este ou aquele espaço; simplesmente todos serão explorados conforme suas necessidades, como coloca a P23; P3; P16:

P3 - Tudo, desde a entrada da escola, todos os espaços e ambientes podem ser explorado.

P16 -- A criança é convidada a participar de todos, porém permanece mais tempo naquele em que se identifica.

P 23 - Não há espaço menos ou mais explorado, tudo é explorável a todo momento.

Entendemos, pelas vozes dos professores participantes, que os espaços externos estão sendo a extensão da sala referência.

Nesse sentido, Horn (2017) acrescenta que

[...] o espaço externo deve ser utilizado como um prolongamento das salas de atividades. Se pensarmos em um espaço ideal ou se minimamente pudermos nos aproximar disso, a comunicação direta entre as salas de atividade e os espaços externos, unindo os dois ambientes, é de fundamental importância. Essa estrutura possibilita às crianças o estar dentro e fora, podendo interagir de forma autônoma e independente. Ou seja, tanto dentro da sala de referência quanto fora dela, existe a possibilidade de escolhas que independem da ordem e do direcionamento dos adultos, constituindo-se em momentos ricos e prazerosos de aprender (HORN, 2017, p. 88).

Comparando as vozes dos professores participantes com o que argumenta Horn (2017), podemos inferir que a organização dos espaços da sala referência não tem conexão com as propostas permeadas pelos espaços externos, que eles não se complementam; por isso as crianças têm preferências pelos espaços externos, mais precisamente pelo parque, como fica expresso nas falas dos professores participantes:

P1 - Preferência eh pelo parque, deck, gramado, percebi que nas áreas externas se sentem mais livres e a vontade para correr/brincar. Atividades que promovo no gramado com tinta guache por exemplo são sempre interessantes, a sujeira não é problema e eles se divertem.

P3 - Parque, sala de música, biblioteca. Cantinhos dos jogos, da imaginação, da arte, da criação, cantinho dos animais de estimação.

P4 - O parque e um espaço bem explorado.

P5 - Parque de terra, na sala cantinho da fantasia.

P10 - O parque. Todas as crianças adoram um parque, pelos brinquedos, pela interação, por brincar ao ar livre, por chamar mais a atenção...

P11 - Com certeza gosto muito de parque, pela Liberdade de correr brincar e ser espaço mais amplo.. criança é movimento...

P14 – Na escola é o parque e na sala de aula é o cantinho dos brinquedos variados e livros. Na minha opinião é por causa da interação, onde conseguem resolver seus conflitos e esquecer seus problemas, fazendo uma viagem ao mundo da imaginação.

P17 - Parque, areia e gramado. Na sala gostam quando estão brincando livremente. Porque as crianças se sentem protagonistas, livres e respeitadas.

P21 - Espaço externo como o parque e gramado. Devido saírem das quatro paredes e terem liberdade para explorar as possibilidades a sua volta.

P29 – Parquinho, brinquedos, lego, fantasias, histórias. Parquinho é o preferido porque muitos moram em apartamentos e ali muitos fazem a brincadeira organizada por eles mesmos.

A expressividade das crianças por estarem em espaços abertos, livres para serem elas mesmas, como se estivessem se libertando, fica perceptível nas falas dos professores participantes. Esse sentimento de liberdade, de poder sair gritando, correndo, se movimentando com leveza e inteireza pode ser interpretado como oposição à presença forte de um tempo cronometrado e de uma rotina homogênea, o que dificulta as crianças de serem elas mesmas, ou seja, de serem protagonistas da vida cotidiana que acontece nos contextos de Educação Infantil.

Nesse sentido, é importante que os professores compreendam que os espaços da escola devem ser vistos como um local de vida cotidiana, onde vivemos experiências significativas; portanto, todos os espaços são considerados lugares para aprender. Os espaços do banheiro, do refeitório, os corredores, todos são espaços para as crianças se relacionarem e (re)significarem suas experiências e a aprendizagem, que não necessariamente acontece somente dentro da sala referência; por isso, como já vínhamos pontuando, os demais espaços necessitam ser a extensão dos processos de ensino e aprendizagem. Garcia (2018, texto digital) corrobora essa ideia, dizendo que “é um equívoco considerar que o lado de fora, os espaços externos, é o lugar de brincar, e que o lado de dentro é o lugar de aprender, pois essa dicotomia não corresponde às necessidades formativas das crianças”.

Portanto, à medida que vamos interpretando e escrevendo as percepções dos professores participantes, que, nesse momento, são porta-vozes das crianças, fica visível que as crianças pedem para serem mais ouvidas e mais respeitadas como crianças. Apenas gostariam de ter mais liberdade para caminhar com suas próprias pernas, de

escolher o que brincar e experienciar sem pedir licença a cada minuto.

O universo infantil é cheio de mistérios, construídos pelas minúcias da vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas. Observar os detalhes, valorizar seus processos sem dar ênfase ao resultado é um olhar necessário nos contextos de Educação Infantil. Se isso ainda não acontece ou se estamos caminhando para romper as amarras, como já evidenciamos, vamos entrar na roda, abraçar a vida cotidiana da e na Educação Infantil, revelando assim o verso mais bonito de compreender, respeitar e valorizar a criança e suas infâncias. É a busca por esse movimento que nos faz ir e vir, pontuando assim os maiores desafios vivenciados pelos professores participantes para promover o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas.

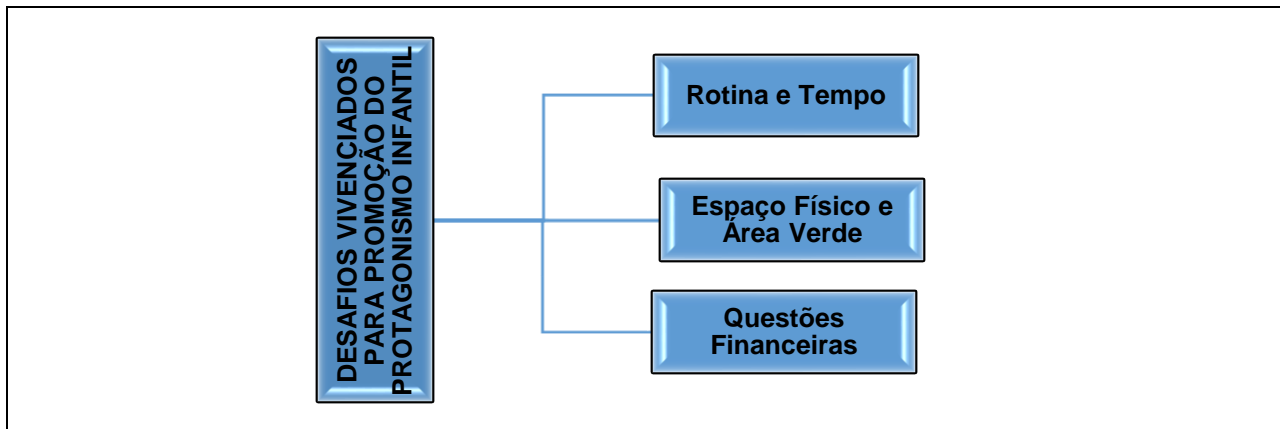
5.4 Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: refletindo sobre os desafios para a promoção do protagonismo infantil

Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar é um movimento que deve ser constante na vida cotidiana da Educação Infantil, porque é necessário que os processos vivenciados pelos bebês, crianças pequenas e adultos sejam (re)avaliados com a finalidade de potencializar as experiências da vida cotidiana dos que nele habitam. Esses processos de observar, escutar, interpretar e refletir movem os professores a voltarem um passo, para, posteriormente, avançarem novamente, se assim for preciso, ou, simplesmente, sentirem que é possível avançar, buscar novas possibilidades para que as crianças continuem suas investigações e descobertas. Reavaliar esses processos da vida cotidiana não tem a ver com avaliar o desenvolvimento de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, mas, sim, avaliar as oportunidades que estão sendo oferecidas ou suprimidas para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos nos contextos de Educação Infantil, para que ela possa desenvolver-se de forma integral, como estabelece a LDB 9394/96, DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

Com base no que enfatizamos, os professores participantes com experiência de mais de 8 (oito) anos na Educação Infantil citam os maiores desafios para garantirem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, deixando-as ser elas mesmas, ou seja, protagonistas da vida cotidiana na e da Educação Infantil, conforme está

representado na Figura 5.

Figura 5 – Desafios a serem superados para favorecer o protagonismo infantil



Fonte: Da autora (2020).

Juntamos a rotina e o tempo, por entendermos que representam um único desafio, conectados pela “rotina rotineira” em que as oportunidades são fragmentadas pelo tempo marcado pela hora relógio e não pela vida cotidiana. Nesse sentido, também juntamos o espaço físico e a área verde, por entendermos que são desafios conectados com o planejamento e organização da própria estrutura física. Muitos espaços de Educação Infantil não foram pensados e organizados para atender os bebês e as crianças pequenas em suas especificidades. Por fim, as questões financeiras, pontuadas pelos professores participantes, também merecem uma reflexão. Muitos desses desafios já foram pautados ao longo do trabalho, mas é importante perpassarmos novamente por eles para compreender o quanto podem condicionar as interações, relações e experiências das crianças na vida cotidiana da Educação Infantil. Por isso, buscamos olhar para cada um.

Tempo e Rotina: Conforme elucidado no decorrer do estudo, o tempo precisa atender e respeitar as necessidades das crianças. Um tempo que, conforme já descrito no referencial teórico, está demarcado pelos Gregos como o tempo *iônico*, aquele que não pode ser mensurável e que qualifica as ações e as experiências das crianças. Um tempo que dá sentido e significado à vida cotidiana da Educação Infantil. Portanto, um tempo que rompe com a “rotina rotineira”, com hora para tudo, sendo as atividades sempre as mesmas. Os professores participantes não estão dizendo, assim como nós, que a rotina não seja necessária, mas que ela seja flexível e (re)pensada por toda a

equipe da escola (crianças, professores, funcionários, famílias), para que as experiências das crianças não sejam interrompidas bruscamente e para que se possa dar, cada vez mais, voz e escuta às crianças. Vejamos o que os professores participantes narram em relação ao tempo e à rotina.

P1 - Acredito que o maior desafio é o tempo, principalmente o tempo do adulto, a pressa muitas vezes no momento da alimentação por conta do horário, a pressa na higiene por conta da quantidade de crianças também influencia. Não conseguimos dar atenção a todas e dessa forma não prestamos atenção nas necessidades de cada um, a rotina portanto quando não organizada pensando nas crianças pode ser um problema.

P27 - Acredito que poderia ser um pouco mais flexível quanto aos horários de sono. Bebês devem dormir no mínimo, duas horas.

P15 - Fazer com que não fiquemos tão atrelados a rotina do dia a dia.

Conforme colocado pelos professores participantes, o tempo necessita ultrapassar aquele do adulto, em que a pressa é inimiga dos ritmos infantis. É preciso compreender que as crianças não necessitam comer todas no mesmo horário e ao mesmo tempo, como também o momento do “soninho” pode ser direcionado somente para quem deseja dormir. Nesse sentido, considera-se ser necessário (re)pensar e (re)organizar os espaços da escola para atender as especificidades que são únicas de cada criança, conforme já vimos no segundo capítulo desse trabalho. Então, não cabe à escola continuar padronizando rotinas e horários, mas pensar coletivamente como esses desafios podem ser superados, para respeitar os bebês e as crianças pequenas na construção autônoma de seu conhecimento.

Em relação à autonomia e pensando no tempo e nos ritmos de cada criança, trouxemos a narrativa de P9 que apresenta o refeitório como sendo um dos grandes desafios, segundo seu ponto de vista, conforme podemos verificar na narrativa abaixo:

P9 - Um dos grandes desafios que encontrei nesse espaço foi o refeitório, onde a criança tem a liberdade de escolher o alimento e servir-se sozinha e repetir a refeição caso queira. Toda criança de início tem dificuldades em segurar o prato com uma mão e servir-se com a outra, aos passar dos dias amadurecem e ganham firmeza a esse movimento, muitos em casa não são permitidos a fazerem esse treinamento sozinhos, sendo assim os que não comem passam a comer. Esse desafio é superado e vivenciado pelos pequenos com alegria.

É importante destacar que, num primeiro momento, até consideramos a

possibilidade de o professor participante pensar que a criança servir-se sozinha fosse um ponto negativo na construção da autonomia e do protagonismo infantil. No entanto, analisando a fala, entendemos que o professor participante quer dizer que o processo da criança se servir exige maturação, além da necessidade de tempo maior para que ela possa desenvolver seus movimentos de pegar a colher, segurar o prato e alimentar-se, diferentemente do tempo do adulto, que já tem esses movimentos desenvolvidos. Nesse sentido, Edwards; Gandini, Forman (2016), comentam sobre as experiências pedagógicas em Reggio Emília/Itália e destacam as palavras de Malaguzzi em relação a necessidade de respeitar a criança e seu tempo de maturação.

É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medição do bom senso cultural e biológico (MALAGUZZI *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 147).

Por outro lado, é importante que essas oportunidades sejam oferecidas nos contextos de Educação Infantil, uma vez que as crianças podem pedir ajuda ao adulto, se considerarem necessário. Permitir que a criança sirva-se sozinha, que os alimentos estão separados e ela pode escolher o que colocar ou não no prato, sentir o sabor de cada alimento, que é diferente, é favorecer o protagonismo infantil. Porém, essas experiências necessitam ser potencializadas e não interrompidas pela rotina e pelo tempo do adulto, cuja preocupação nesses momentos fica caracterizada pela pressa, pela necessidade de dar conta do serviço e receber a turma que entrará no período oposto.

Nesse sentido, frisamos novamente que a rotina, o tempo, as atividades da vida cotidiana de Educação Infantil precisam ser discutidos, planejados e refletidos por todos que ali habitam, para ser compreendida em sua amplitude e como continuidade dos processos vivenciados e experienciados pelas crianças e pelos adultos. Com isso, ressaltamos que a rotina e o tempo não são os únicos desafios a serem superados nos contextos de Educação Infantil. Conforme apontam os professores participantes, adentramos, então, pelos espaços físicos e área verde.

Espaço Físico e Área Verde: Entendendo que a área verde faz parte dos espaços físicos promovidos nas instituições de Educação Infantil, buscamos reunir e discutir a

importância dos dois para a promoção do protagonismo infantil e para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Rememorando o exposto no Capítulo 3, os espaços físicos das instituições de Educação Infantil não foram projetados para atender as crianças e suas especificidades. Isso porque, ainda nos deparamos com prédios antigos cedidos por repartições públicas para atender à legislação vigente: a LDB9394/96, que prevê o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos. Outros prédios também já foram projetados para atender à Educação Infantil, mas sem considerar o olhar para as crianças e suas necessidades. Essa falta de um olhar para as crianças fica visível na fala de P18, ao mencionar que *“falta de espaço físico, as construções são mais antigas, por isso ainda não era previsto o olhar das crianças para fora, esperamos que as novas construções em Itapema venham com esse novo olhar”*.

É possível destacar ainda que os espaços físicos eram demarcados para manter a ordem, sendo planejados com janelas altas, corredores imensos, para facilitar o controle por parte dos adultos. Nesse sentido, apresentamos abaixo as narrativas dos professores participantes, que ressaltam os desafios dos espaços físicos:

P22 - É uma instituição rica em espaços externos, mas falta estrutura física.

P13 - Falta de espaço físico do CMEI.

P7 - Atualmente em sala de aula existe em parte esse cotidiano em que a criança é protagonista, o que falta por vezes é estrutura física para ir além.

P11 - O espaço físico do CMEI é muito pequeno.

P20 - É regular, pois ainda falta material, muitas vezes o que temos a disposição não é cuidado pela maioria.

Essa preocupação dos professores participantes em relação aos espaços físicos é relevante, pois a falta de espaços limita a movimentação, as relações e experiências vivenciadas pelas crianças e pelos adultos nos contextos educacionais. Sob esse olhar, Forneiro (1999) acrescenta que, muitas das condições apresentadas pela estrutura física dos contextos de Educação Infantil não são adequadas, e que pouco se consegue fazer sem uma reforma efetiva.

Haddad e Horn (2016) acrescentam que os espaços nos contextos de Educação Infantil necessitam dar conta da movimentação das crianças, da interação física com os objetos, com outras crianças e do aconchego e segurança oferecida pelos adultos. Além

disso, devem permitir que os bebês e as crianças pequenas possam explorar ativamente os ambientes por meio de todos os sentidos, levando-as a:

[...] descoberta de características e relações dos objetos e materiais por meio de experiências diretas; a manipulação, transformação e combinação de materiais variados; o uso do corpo com propriedade; a interação com outras crianças; e a conquista gradativa da autonomia na resolução de suas necessidades. (HADADD e HORN, 2016, p. 53).

Segundo os professores participantes, essa potencialidade que o espaço físico necessita promover nos contextos de Educação Infantil é bem fragilizada, em grande parte das escolas de Educação Infantil.

Nesse sentido, compreendemos também que o espaço físico não deve ser entendido somente pelas salas de referência, banheiros, refeitórios, ou seja, ele deve considerar as possibilidades que a criança pode encontrar do lado de fora, no espaço externo, para que se possa promover o contato com a natureza, para que a criança possa tocar na areia, pegar pedrinhas, gravetos e folhas de árvore, que possa explorar o ambiente natural, sentindo-se livre para viver sua infância. Sabemos que, atualmente, as crianças estão sendo privadas de brincarem em espaços abertos, pois, cada vez mais, as áreas verdes estão sendo substituídas por prédios ou por mais salas, tanto na escola, como na própria cidade.

Para além da estrutura física, que segundo os professores participantes é precária e limita para a promoção do protagonismo infantil, eles também elencam a falta de área verde para as crianças explorarem, brincando e interagindo com diversos elementos da natureza, conforme se vê nas narrativas abaixo:

P17 - Na minha escola, sinto falta de natureza, plantas, folhas, pedras, contato com água e animais. Falta uma estrutura melhor para o banheiro ou até ampliá-lo na parte em que foi ampliada a escola.

P3 - O que sinto muita falta em nossa unidade escolar é de uma área verde onde as crianças possam interagir com a natureza.

Esse desafio apresentado pelos professores participantes também é uma preocupação de vários pesquisadores e professores, retratada no documentário “O Começo da Vida lá Fora 2”. Laís Fleury, uma das pesquisadoras presentes no documentário, corrobora ao dizer:

Nosso processo de urbanização, ele se entende, a lógica dele, é de fato, cimentar, verticalizar, diminuir as áreas verdes, reduzir as áreas de lazer e as crianças são as que mais sofrem. E a gente faz parte de uma sociedade que tem valores, uma concepção de cuidado que não necessariamente a natureza é um eixo, um valor. O nosso processo de urbanização é pautado na lógica do consumo e da privatização dos espaços públicos (idem, 2020) ³³.

O documentário apresenta as angústias dos professores participantes em relação à falta de espaço verde, de estarem cada vez mais reduzindo esses espaços, seja da escola, ou da própria cidade, para dar lugar a mais infraestrutura, reduzindo as possibilidades da criança de viver completamente sua infância em espaços abertos, repletos de curiosidades, para que (re)inventem com a natureza, suas brincadeiras e experiências.

Percebendo a importância de espaços verdes, abertos, em que as crianças sintam-se livres, deixamos aberto o convite para prestigiar a essência e a reflexão que o documentário apresenta para a sociedade³⁴. Quando se planeja uma escola que contempla e valoriza os espaços verdes, os ambientes naturais, potencializam-se mais as experiências de vida das crianças, favorecendo uma infância mais saudável, conforme pontuamos ao longo deste texto.

Recursos Financeiros: Os professores apontaram que os aspectos financeiros também são um desafio em relação à organização dos ambientes para o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas, conforme destaca o P25:

P25 - O maior desafio na minha concepção é o financeiro, pois para criar ambientes é necessário dispor de recurso financeiro. Com relação ao tempo, cada criança tem seu ritmo e as unidades de ensino tem uma rotina pautada em horários. Hora para entrar, hora para sair, hora para comer, etc.

Entendemos que possibilidades ricas de experiências também podem ser promovidas com coisas simples, pequenas, pois a criança, com um simples pedaço de pano, com apenas uma pedrinha, cria, (re)inventa, transforma sua brincadeira, sua experiência e sua descoberta. Portanto, mais do que grandes investimentos, os espaços

³³ Transcrição retirada da legenda do documentário “O começo da vida lá fora 2”, disponível em *Netflix*.

³⁴ Percebendo a essência do documentário em relação aos desafios apresentados pelos professores participantes, deixamos disponíveis o link para o *Trailer* do documentário. Disponível em: <https://youtu.be/9yNv6U02W1M>.

necessitam de planejamento, de entender a criança e o universo infantil. Por outro lado, não podemos ser irresponsáveis, pensando que uma escola consiga manter-se sem dar conta das questões financeiras. Não eximimos a responsabilidade do poder público em repensar nas atuais condições dos espaços físicos que estão sendo oferecidos para as crianças. Lembramos ainda que os contextos de Educação Infantil são muito mais que espaços para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalham, são lugares onde a vida cotidiana acontece, onde as crianças aprendem a conviver e a se conhecer, construindo e transformando a sua existência.

Contudo, pensar na criança e no seu protagonismo no momento de levantar as paredes de uma escola requer um investimento bem maior, já que os espaços internos e externos necessitam garantir os direitos supracitados pela BNCC (2017).

Fora esses desafios que mais se destacaram nas narrativas dos professores participantes, há outros elementos que dificultam a promoção do protagonismo infantil, entre os quais citam: o número de crianças por turma, a necessidade de um segundo professor e os materiais, conforme esclarecem a P11 e a P9:

P4 - Penso que muitas vezes temos que se virar nos trinta, isso mesmo, para dar conta de tanta criança dentro de um espaço pequeno e algumas vezes tem mais de uma turma dividindo o mesmo espaço. Sem contar que para fazer uma observação de aprendizagem temos que trabalhar com grupos menores e falta uma auxiliar para ficar com os demais neste momento. Triste realidade! Espero ter te ajudado e que sua pesquisa mude a nossa realidade!

P11 - Material, espaço físico, e uma segunda professora para estar organizando também o espaço.

Nesse sentido, consideramos importante perpassar por esses elementos que, segundo os professores participantes, impedem uma organização de espaço que favoreça o protagonismo e a vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas.

- Número de crianças por turma: Sabemos que a maioria dos municípios segue a quantidade estabelecida pelo RCNEI (1998) e pelos PQNEI (2010), que seguem a seguinte ordem: para crianças de 0 a 2 anos: 6 a 8 crianças por adulto; de 3 anos: 15 crianças por adultos e acima de 4 anos: 20 crianças por adulto. Porém, esses documentos foram reformulados com a BNCC (2017) e com o novo PNQEI (2018), como já apontamos no capítulo 2 (dois). O PNQE (2018) apresenta:

As regulações de metragem mínima de salas em relação ao número de crianças precisam ser definidas em conjunto com setores de engenharia e regulamentadas pelo Conselho Municipal, caso exista, ou Estadual, considerando não só as crianças e os Professores, mas as múltiplas possibilidades de ambientação com mobiliários, brinquedos e materiais (Idem, p. 63).

Diante disso, a relação da quantidade de crianças por turma, dependendo da estrutura física de cada instituição, não pode ser padronizada, já que as condições físicas de cada uma são diferentes. Então, é importante que a comunidade escolar (crianças, famílias, professores e funcionários) chame atenção das autoridades (SME, Conselho Municipal de Educação), reivindicando os direitos das crianças, conforme já citado.

Nesse sentido, o documento do PQNEI (2018) enfatiza a necessidade de garantir espaços físicos que promovam a segurança, a autonomia e o movimento das crianças em suas relações, experiências e descobertas. Para tanto, o documento ainda frisa a importância desses espaços serem “planejados, considerando a existência de ambientes específicos para cada agrupamento, adaptados e acessíveis às suas necessidades e contemplando ambientes comuns a diferentes idades, propósitos e usos” (BRASIL, 2018, p. 63). Portanto, o olhar sensível do adulto é essencial em busca da superação de barreiras que são consideradas fragmentadas para avançar na promoção da qualidade na Educação Infantil, qualificando a vida cotidiana das crianças.

- Necessidade de um segundo professor: Essa é uma realidade vivenciada pelos professores que atendem as crianças de maternal II, jardim e pré-escola, ou seja, crianças de 3 a 5 anos completos, conforme nomenclatura já apresentada e adotada pelo município de Itapema. Esses professores não contam com o segundo professor para ajudar na organização dos espaços e atender as necessidades das crianças de forma mais individualizada. Compreendemos as angústias dos professores que, conforme a idade, são responsáveis, sozinhos, por 16 a 20 crianças na sala, para atender às suas necessidades. É uma angústia genuína.

Se olharmos do ponto de vista da criança, ela ainda é criança, está em desenvolvimento, precisa, em vários momentos, da ajuda e da interação do professor, que, às vezes, não consegue atingir todos. Não importa se as crianças já estão no maternal II, jardim ou no pré-escolar, elas continuam sendo crianças; por isso, precisamos criar oportunidades, mas estar presentes para atender a necessidade de

cada uma. Afinal, já vimos que elas são únicas e precisam ser respeitadas em suas especificidades. Por outro lado, é preciso estar ciente de que um outro professor vai contribuir com observações, interpretações da vida cotidiana, não sendo um a mais para vigiar e controlar as ações das crianças. Isso tudo precisa ficar bem claro entre os adultos que estão com as crianças e participam de suas experiências, que devem ser potencializadas e não interrompidas.

- **Materiais:** Quando os professores participantes citam que os materiais são também um desafio, não fica claro se esses materiais são brinquedos, objetos para que as crianças possam criar e (trans)formar suas brincadeiras e experiências ou se os professores participantes estão atribuindo a esses materiais o papel das ditas atividades. Vale ressaltar que muitos materiais pedagógicos podem ser criados com as próprias crianças, com recursos simples. Por outro lado, esses materiais, necessitam promover a segurança, a autonomia e instigar a investigação e a experiência das crianças. Em relação aos materiais, o PNQEI (2018) recomenda:

O investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar(-se), conhecer(-se) das crianças. A aquisição de materiais e insumos pedagógicos, feita pela rede de ensino, leva em consideração prioritariamente as crianças; os brinquedos são vistos como material pedagógico de grande relevância para a faixa etária de 0 a 5 anos e são escolhidos por critérios de faixa etária, atentando a normas de segurança e preservação da saúde (BRASIL, 2018c, p. 64).

Sendo assim, ressaltamos mais uma vez que os materiais são fundamentais na organização dos espaços e no protagonismo das crianças; por isso, necessitam do olhar sensível do adulto, prevendo estruturas que promovam a relação das crianças em suas experiências permitindo-lhes construir suas próprias descobertas.

Em relação aos desafios apresentados, Carla Rinaldi (2018) acrescenta ser necessário pensar no espaço físico, na organização dos ambientes, levando em conta as oportunidades oferecidas para as crianças poderem:

- Expressar seu potencial e suas aptidões;
- Explorar e pesquisar sozinha ou acompanhada por (crianças, adultos);
- Perceber-se como protagonistas de projetos e das decisões da escola;
- Reforçar suas identidades, autonomia e segurança;

- Trabalhar e comunicar-se com os outros, sabendo que serão respeitadas suas identidades e privacidades.

A autora continua dizendo que esses espaços necessitam permitir que os professores:

- Sintam-se apoiados e valorizados em seus relacionamentos com os demais protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem (crianças, família), como também em seus processos de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional;
- Que tenham espaços e mobiliários que satisfaçam suas necessidades para manterem a comunicação com outros adultos (professores, colegas, pais);
- Tenham respeitadas e reconhecidas suas necessidades e privacidades.

A autora também enfatiza a importância de esses espaços assegurarem que os pais sejam ouvidos e informados e que haja entre eles e os professores encontros que permitam a verdadeira colaboração para qualificar a vida cotidiana na Educação Infantil.

Analizando as vozes apresentadas até o momento, constata-se que os professores participantes entrelaçam novamente as suas vozes, dizendo:

P14 - Penso que os maiores desafios são em relação aos pais, que ainda não entendem a importância do brincar.

P2 - A resistência em relação à mudança da parte de alguns funcionários.

P4 - O desafio é o professor acreditar que vai dar certo e que a criança é capaz.

Quando P14 sugere que os pais não compreendem que a vida cotidiana da Educação Infantil é caracterizada pelas interações e brincadeiras, nos questionamos que oportunidades estão sendo promovidas para aproximar os pais da vida cotidiana que acontece nos contextos educacionais? Como a família está participando das experiências e descobertas com/das crianças?

Com esses questionamentos, queremos dizer que é preciso compreender que a aproximação e/ou o distanciamento do contexto de Educação Infantil é diferenciado e permeado pelo acolhimento das famílias no seio escolar, pela participação da família na organização, planejamento de ações e decisões que acontecem na vida cotidiana desses contextos. Quando, como, para que e por que a família é chamada na escola configura a maneira pela qual ela olha os processos da vida cotidiana das crianças e adultos.

Repensar as oportunidades oferecidas para que essa compreensão se consolide

depende do trabalho e do acolhimento que cada instituição propicia às famílias. Criar oportunidades para que as famílias vivenciem com os professores e funcionários a vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas nos contextos de Educação Infantil, que se qualifica com as relações e brincadeiras que a criança constrói sozinha, com o outro e/ou com o adulto nesses contextos, é promover o protagonismo de todos que ali habitam, além de superar barreiras em relação ao universo infantil, uma vez que a criança aprende interagindo e brincando.

No que se refere à resistência de funcionários, como aponta P2, é importante que, assim como as crianças são únicas, têm suas especificidades e seu tempo, o profissional passou por uma transformação pessoal em relação ao ensino e à aprendizagem, diferente da que vivemos atualmente. Essa mudança pode acontecer de forma mais rápida para uns e mais lenta para outros. É fundamental compreender que também os adultos vivem processos nos quais necessitam de estímulos, valorização e compreensão, para desenvolverem a percepção de que a criança é capaz de realizar suas próprias experiências, que ela pode e deve ser protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, Wolff (2020) argumenta que:

Ao considerar a criança investigadora e criadora de sentidos, os adultos responsáveis pelo processo educativo apoiam seus movimentos de aprendizagem, reconhecendo suas potencialidades e limites, incentivam sua autoria, autonomia e independência, contemplando os requisitos de segurança e contribuindo para a diversificação de suas possibilidades de ação para conhecer. Nesse sentido, os educadores, os educadores, assim como as crianças são sujeitos da experiência de aprendizagem e, de sua posição (que obviamente não é a mesma dos pequenos), estão diretamente envolvidos na construção de saberes [...] (WOLFF, 2020, p. 78).

Diante das ideias entrelaçadas, compreendemos que há um longo caminho pela frente na busca de superar os desafios supracitados pelos professores participantes. Mas, como menciona o P19: *“acredito que isso será construído aos poucos com o passar do tempo, sem grandes dificuldades”*.

Assim, segundo a P19, esses desafios não vão desaparecer de uma hora para outra. Acreditamos que aos poucos, com o tempo, novas posturas e (trans)formações vão acontecer e ressignificar os ambientes e a vida cotidiana das crianças e dos adultos, já que o primeiro passo está sendo dado pelos professores participantes que é

compreender que a criança necessita ser considerada como criança.

Considerando tudo o que dissemos, esse capítulo, que constituiu a polifonia pelo entrelaçamento de vozes e experiências dos professores, apontou que os espaços dos contextos de Educação Infantil ainda estão sendo pensados e organizados pela figura do adulto, sem considerar a voz e escuta das crianças. Por outro lado, apesar do espaço físico condicionar as experiências das crianças, elas demonstram suas preferências pelos espaços externos, apontando que a organização dos espaços da sala referência não está permitindo que elas sejam autoras, protagonistas de suas vidas.

Com isso, evidenciamos que é preciso perceber que uma “rotina rotineira”, um tempo cronológico, uma estrutura física pequena, com poucas oportunidades para a criança movimentar-se configuram-se cenários de vida cotidiana empobrecidos. Sentir que as crianças necessitam de mais espaços abertos e áreas verdes e que estar em contato com a natureza promove o desenvolvimento da criança é abrir possibilidades de estar de mãos dadas com as crianças, construindo uma nova realidade que qualifica a vida cotidiana em que professores, crianças e famílias são protagonistas nesse processo.

Assim, apresentamos no próximo capítulo, as reflexões constituídas ao longo da nossa investigação que buscou compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se consideram essenciais para o protagonismo infantil.



Fonte: Da autora (2017). Brincando de roda.

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos, desconfortos. (FRIEDMANN, 2020, p. 132).

6 JANELAS ABERTAS A NOVAS INTERPRETAÇÕES

*No ato de escavar está a ânsia
de descobrir, descortinar, encontrar, revirar...
a terra que sustenta nossos pés e nossos sonhos,
estrutura para o corpo e para a história...
Nas cores, nas texturas, nas nuances,
nos grãos ou nos montes,
no fundo ou no raso!?
Onde estão as raízes da nossa memória?!
(MELLO et al., 2020)³⁵.*

Tecer as ideias finais que incorporam as reflexões das palavras ditas e descritas durante o percurso da investigação provocou um “friozinho na barriga”, uma sensação apreensiva, a mesma de quando iniciei³⁶ a caminhada do/no Mestrado. Essa sensação me deixou durante vários dias estática, sem saber por onde começar as costuras dessas reflexões. Essa angústia trouxe as palavras de Mello *et al.* (2020), que me provocaram a buscar em meus silêncios, as idas e vindas que se remexeram em mim, como professora e pesquisadora, durante a caminhada no curso de Mestrado. Reviver esses momentos pode ser o (re)encontro necessário para atar as discussões e reflexões desenroladas no decorrer da investigação.

Desde o primeiro momento na Univates, no encontro com professores, meu corpo tremia, a insegurança me calava, ao mesmo tempo em que me inquietava. Afinal, buscava escavar o que para mim ainda estava encoberto. O desejo de descobrir, de rein-

³⁵ Texto retirado da coleção “Na praça, conversas e vivências: Poética do Habitar: Solo”. Outubro de 2020.

³⁶ O verbo está na primeira pessoa do plural ou na terceira do singular, por entender que esse é um trabalho em conjunto, da orientada e do orientador. Porém, quando a autora menciona uma experiência ou um posicionamento pessoal, utiliza a primeira pessoa, por entender que as opiniões podem ser divergentes.

ventar e de fazer acontecer é algo que levei entranhado em minha pele, apesar da timidez e do medo por estar em terras desconhecidas.

Assim, quando minha voz emergiu junto com o desejo de mudar o mundo de uma vez com o projeto, como se fosse possível, falei da vontade, do desejo de pesquisar as salas ambientes nos contextos de Educação Infantil. Uma voz mansa, mas nem tão mansa assim³⁷, me cutucou: “Serão legais as salas ambientes para Educação Infantil? As crianças não terem uma sala referência é apropriado? Penso que deverias ampliar as leituras. Sugiro as experiências de Reggio Emília e Maria da Graça Horn”. Nesse momento, fiquei sem chão, minha estabilidade para estar presente de corpo inteiro desmoronou. Não consegui entender o que deixei passar nas minhas leituras e reflexões. Uma inquietação ainda maior me levou a novas leituras. Hoje compreendo e agradeço essa sacudida que me provocou a investigar, ao mesmo tempo que me permitiu confrontar a primeira proposta das salas ambientes para Educação Infantil.

Depois de várias reflexões, em busca de transver um tempo e um espaço em que as crianças não façam a mesma coisa ao mesmo tempo e que possam ser elas mesmas, que possam fazer suas escolhas, construir suas próprias brincadeiras e experiências, tudo isso provocou novas inquietações como: não estaria eu camuflando essa essência, em que as crianças podem ser protagonistas com o formato das salas ambientes? Teriam as crianças oportunidade de fazerem suas escolhas, mesmo tendo que trocar de sala ambiente sem vontade? Com essas trocas de salas ambientes suas experiências não estariam sendo interrompidas? A partir dessas reflexões, busquei (des)configurar os pré-conceitos já formulados no início da caminhada, enquanto pesquisadora.

Nessa desconstrução, mantive a essência do meu desejo de pesquisar a organização dos espaços para a promoção do protagonismo das crianças nos contextos de Educação Infantil. Foi por meio desses encontros e desencontros que compreendi que a pesquisa se aprende fazendo, que, muitas vezes, pode apresentar imprevistos que

³⁷ A expressão nem tão mansa assim, é delineada pela autora por ser confrontada com uma outra opinião que desconstruiu sua ideia inicial com o projeto. Não está relacionada com a forma ou a entonação de voz que a professora usou para confrontar a autora, que, por sua vez, foi mansa, suave e com conhecimento de causa.

necessitam de improvisos para o pesquisador poder dar continuidade ao processo de sua investigação.

Apesar de remexidos com a pandemia da COVID 19, que, inicialmente, motivou uma “briga” interior no sentido de não querer mudar o projeto de qualificação, pensando que logo tudo teria passado e adentraríamos de corpo presente no campo empírico, mais uma vez fomos levados a pensar, a desconfigurar e a replanejar nossa caminhada, dando continuidade à investigação.

Seguramos em nossas mãos a “mala” para continuar a guardar os achados de nossas escavações, visto que conseguimos estampar um novo desenho à nossa pesquisa. Já em posse de nossos achados, fomos retirando cada achado que deu significado às nossas reflexões em relação à organização dos espaços para o protagonismo infantil. Cada detalhe, cada voz apresentada traz uma textura, um sabor, um aroma, uma cor diferente, abrilhantados pela sensibilidade de pensar os bebês e as crianças pequenas, de criar oportunidades para que elas possam viver suas infâncias de forma saudável, criativa, autônoma, sendo protagonistas nas experiências e descobertas que elas vão (des)construindo.

Então, como destacado por Melo *et al* (2020), na “ânsia de descobrir, de descortinar e de encontrar” os achados dessa escavação, mergulhamos para investigar quais as percepções dos professores em relação à organização dos espaços para o protagonismo das crianças de Educação Infantil? Desse questionamento, desmembramos outra questão: Como os professores organizam os espaços da sala referência para a promoção do protagonismo das crianças de Educação Infantil? Para responder a essas perguntas, organizamos uma investigação diferente, que aconteceu através de questionários lançados pelo *Google Forms* aos professores das referências I e II da rede municipal de Itapema-SC.

Esse questionário permitiu construir uma polifonia pelo entrelaçamento de vozes e experiências dos professores, porém sentimos falta de estarmos junto ao campo empírico, de observar e sentir essas vozes se misturarem com as vozes dos bebês e das crianças pequenas. Essa sensação de não estar presente com eles (professores e crianças) observando as práticas pedagógicas desenvolvidas, sem sentir e participar de suas investigações, interações e brincadeiras, sem perceber com os olhos e ouvidos e

os demais sentidos os espaços e ambientes promovidos, nos incomodou e provocou uma sensação de faltar alguma coisa. Mas esse sentimento não tirou o mérito da pesquisa, cujo problema e objetivos estão entrelaçados pelas percepções dos professores em relação à organização dos espaços para o protagonismo infantil, mas deixa um vazio, mesmo os professores sendo porta-vozes das crianças.

Ainda, em relação ao instrumento utilizado, percebemos o quanto foi difícil aderir a um único instrumento para produzir os dados, principalmente, quando este acontece de forma virtual, com o propósito de produzir dados qualitativos. Mesmo as perguntas sendo abertas, as respostas tendem a ser sucintas e, às vezes, surgem outras questões pertinentes, o que impossibilita o pesquisador de ampliar o olhar para essas novas inquietações. Não estamos aqui ressaltando que o questionário é um instrumento inválido, mas que ele, sozinho, limita o aprofundamento do pesquisador nas reflexões e conceitos.

Ainda que todo este sentimento esteja presente em nossa escrita, não deixamos de fazer nossa escavação, em busca de nossos achados para responder ao nosso problema e objetivos. Sob esse olhar, sustentados pelos aportes teóricos, fomos costurando conceitos e reflexões que subsidiaram as discussões apresentadas ao longo da investigação.

Consideramos que todo esse diálogo faz parte de nossos “achados”, uma vez que compôs e, ao mesmo tempo, apontou possibilidades e fragilidades constituídas desde o início da caminhada. Compreendemos esta pesquisa como um processo cujos primeiros passos nas escavações são representados pelos encontros e desencontros, que permitiram avançar, retroceder e continuar a investigação. A beleza está em compreender que os altos e baixos no desenrolar da investigação nos fizeram crescer pessoalmente e como pesquisadores.

Nosso próximo “achado”, o encontro com a pretensão da investigação, cuja finalidade era compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil. Por meio deste, construímos minuciosamente uma viagem, que nos levou a muitas escavações, sendo que cada “achado” fez referência aos nossos objetivos.

Em relação ao primeiro objetivo – verificar as percepções dos professores em relação aos espaços da escola e como eles organizam os processos de ensino nesses espaços –, analisamos a compreensão dos professores participantes em relação às diferenças e semelhanças entre espaços e ambientes. Eles demonstraram clareza ao conceituarem os espaços como local físico, acompanhado de toda ornamentação, como objetos, móveis e decorações. Já os ambientes conceituam a relação e as experiências das crianças com e nesse espaço. Buscando agregar uma semelhança entre os espaços e ambientes, os professores participantes definiram como sendo locais preparados, organizados, planejados, para que as crianças possam desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma. Porém, essa compreensão não se concretiza no planejamento da prática pedagógica desenvolvido com as crianças, o qual transparece uma prática adultocêntrica.

Dando continuidade, verificamos que a organização dos espaços é constituída por cantinhos pedagógicos e por uma rotina que consideramos rotineira, já que, como também evidenciam os professores participantes, limita as crianças na construção de suas experiências. Consequentemente, essa rotina rotineira está atrelada ao tempo cronológico, que, na maioria das vezes, interrompe as experiências e vivências da vida cotidiana das crianças. Como vimos, os cantinhos podem ser uma forma de controlar e vigiar os bebês e as crianças pequenas, enaltecendo o adultocentrismo nos processos educativos. Para além dos cantinhos, há necessidade de considerar a organização dos espaços como possibilidades que a criança possa se emancipar sem pedir licença, conforme mencionado por Horn (2004).

Por outro lado, salientamos que as atividades da rotina, como alimentação, higiene, trocas de roupas e fraldas e soninho, não necessitam ser rotineiras, pois podem acontecer em espaços diferentes, com propostas diferentes, que dão vida e flexibilidade ao cotidiano de Educação Infantil. Porém, o que observamos nas narrativas dos professores participantes é que essas rotinas não são consideradas como pedagógicas, tampouco são flexíveis, uma vez que os professores participantes enfatizam que tem hora para comer, hora de troca, hora de dormir, hora para isso, para aquilo, para tudo tem uma hora determinada. Saber como transformar a rotina rotineira em vida cotidiana é papel do adulto no momento do planejamento.

No que tange o segundo objetivo – compreender como a organização dos espaços é contemplada no planejamento docente e se a criança participa ou não na (re)organização dos arranjos espaciais –, percebemos que a organização dos espaços é sustentada por uma rotina e um tempo cronológico que segundo os professores participantes limitam as experiências das crianças. Consideramos que essa rotina rotineira empobrece a vida cotidiana das crianças. Sem falar que o tempo cronológico impede a continuidade as experiências e descobertas das crianças. Romper com essa homogeneidade é necessário para criar oportunidades para que as crianças sejam autoras de sua aprendizagem.

Por outro lado, os professores participantes demonstraram que não percebem a organização dos ambientes de aprendizagem como um elemento curricular, uma vez que destacaram um distanciamento entre o brincar e o interagir da atividade pedagógica. Essa compreensão apresenta o espaço e os ambientes como pano de fundo para uma proposta maior, quando, pelo contrário, deveria ser a continuidade dos projetos vivenciados e desenvolvidos com as crianças. Por isso, voltamos a frisar que, desde o momento em que adultos e crianças entram no ambiente escolar, está acontecendo uma atividade pedagógica, que deve ser amparada no planejamento e/ou no projeto pedagógico.

Percebemos que alguns professores participantes manifestam uma concepção distorcida em relação à participação das crianças na prática pedagógica, porque enfatizam que as crianças estão participando de ações que acontecem na vida cotidiana de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que destacam palavras do tipo: *quando é possível*, *sempre que possível*, *quando pensamos também no que a criança se interessa*, *de forma indireta*, *mudanças que posso fazer*, *observo o interesse para pensar e construir*. Essas expressões dão *insights* de que a realidade é marcada pela forte presença do professor que decide tudo sozinho, enaltecendo, portanto, o adultocentrismo em relação à oportunidade de as crianças serem protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, alguns professores participantes dizem que essas barreiras estão sendo superadas de forma gradativa, abrindo espaço com a roda de conversa, para que juntos (professores e crianças) possam dialogar, discutir e decidir ações conjuntas, sendo

as crianças as protagonistas desta relação. A partir do momento em que se constrói uma prática educativa com a participação de todos os envolvidos, principalmente, colocando as crianças como centro do processo, elas vão deixando mensagens que provocam a reflexão docente em relação à prática pedagógica que está sendo desenvolvida.

Em relação ao terceiro objetivo – evidenciar os desafios dos professores para organizar os espaços e promover um ambiente rico em possibilidades, que respeite a criança, seu tempo e suas necessidades –, os professores participantes compreendem por unanimidade ser necessária a ruptura da rotina rotineira e do tempo cronológico, marcados pelas vontades do adulto. São desafios válidos, mas que nos inquietam ao percebermos que continuam acontecendo.

Os professores entendem que essas ações não potencializam os processos de ensino e aprendizagem, mas continuam desenvolvendo essas práticas, que empobrecem a vida cotidiana das crianças. O que está faltando para superar esses desafios? Será que há possibilidade de um planejamento que aconteça com todos envolvidos ou isso ainda é esporádico? São questões e desafios que precisam ser mais discutidos dentro da escola com os envolvidos, como também em encontros de formação de professores, para que possam ser superados, priorizando espaços e ambientes que potencializem as experiências dos bebês e das crianças pequenas, respeitando suas necessidades e especificidades.

Outros desafios apontados pelos professores participantes no sentido de promover ambientes que favoreçam a construção de experiências pelas crianças, oportunizando-lhes tempos e espaços que qualifiquem a vida cotidiana da Educação Infantil, estão relacionados à infraestrutura física da escola, que não é pensada e planejada para as crianças, o que dificulta o protagonismo das crianças, suas relações e interações com outras crianças e adultos. Os professores apontam que a estrutura física é pequena, sendo limitados os movimentos das crianças nesses espaços, desrespeitando o direito à aprendizagem e desenvolvimento, bem como suas necessidades.

Esse desafio também é citado pelos professores em relação à diminuição dos espaços externos para a construção de mais salas, para atender mais crianças. São sabidas as exigências das legislações vigentes e do próprio direito da criança de acessar a Educação Infantil, mas são necessários espaços amplos, organizados e

potencializados para atender suas necessidades. Diminuir esses espaços, ou promover espaços em que a estrutura física condensa as experiências e descobertas das crianças, também vai na contramão dos PNQEI, que enfatizam a importância e a priorização de espaços e ambientes que permitam o protagonismo infantil.

Além desses desafios, ficamos pensando em outros, que, em 2021, estarão presentes na vida das crianças, dos adultos, nos contextos de Educação Infantil, relacionados ao atual momento da pandemia COVID 19. São desafios que nos inquietam muito, embora este não seja o enfoque da nossa investigação, mas estão correlacionados. O retorno das atividades escolares em 2021 no estado de SC estará permeado de regramentos sanitários de segurança, retratados no Plano de Contingência de Educação Estadual (PLANCON)³⁸, que são necessários e pertinentes para enfrentar a pandemia, mas impedem a criança de interagir com seus pares e compartilhar brinquedos e experiências, visto que deverá manter um distanciamento de um metro e meio dentro da sala referência como fora dela, o que nos provoca reflexão, considerando que a prática pedagógica desenvolvida com as crianças deve estar sustentada nas interações e brincadeiras.

Diante disso, surgem várias inquietações, que, ao mesmo tempo, apontamos como desafios que precisam ser enfrentados e repensados por toda a equipe, com as crianças e com a família, para que os impactos na vida das crianças sejam os menores possíveis. Nesse sentido, apontamos algumas inquietações: quais arranjos espaciais podem ser organizados para promover o protagonismo e diminuir o impacto do distanciamento das crianças com seus pares? Que metodologias e estratégias podem contribuir para garantir os direitos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apesar do distanciamento? Há vários outros questionamentos possíveis, mas pontuamos esses dois, para compreender a amplitude dos novos desafios que virão e que mudarão a vida cotidiana de crianças e adultos nos contextos de Educação Infantil.

Em relação ao último objetivo – desenvolver reflexões acerca das situações em que a organização dos espaços promove ou dificulta o protagonismo das crianças –,

³⁸ O PLANCON, é o Plano de Contingência, composto por oito diretrizes que orientam a volta as aulas com segurança, no Estado de Santa Catarina. Essas diretrizes podem ser acessadas no link do PLANCON Edu: <http://bit.ly/plancon-edu>.

verificamos que os professores participantes apontam que a organização espacial da sala referência, assim como a organização do tempo e da rotina, limita o protagonismo das crianças. Como já mencionado, esses elementos ainda reiteram uma visão adultocêntrica e uma fragilidade que o professor percebe, mas, ao mesmo tempo, com a qual não consegue romper, o que dificulta as crianças de serem elas mesmas e viverem com intensidade as experiências.

Saber compreender e interpretar as vozes e a escuta das crianças é essencial para o protagonismo infantil. Em busca dessa compreensão, os professores participantes, como porta-vozes das crianças, mencionaram que elas preferem os espaços externos (fora da sala) aos internos (dentro da sala). Assim, fica evidente nas falas dos professores participantes que os arranjos espaciais organizados na sala referência estão dificultando a relação da criança com outras crianças e adultos, uma vez que mencionam que os espaços externos são os preferidos pelas crianças.

Essa preferência pelos espaços externos, segundo eles, se explica em função da potencialidade da liberdade de autoria e criação, em que as crianças sentem-se livres para criar suas brincadeiras, suas relações, de serem autoras sociais de suas vidas, sem serem a todo instante, condicionadas a realizar atividades direcionadas pela figura do adulto. Nesse sentido, os professores participantes enfatizam a importância de serem apenas observadores e mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Para que as oportunidades sejam ampliadas, é necessária a compreensão do professor de que desde o momento da entrada da criança na porta da escola está acontecendo uma atividade pedagógica que precisa ser planejada, organizada e acolhida pelo projeto pedagógico da escola e pelo professor referência. Desvincular a atividade pedagógica da organização dos espaços é continuar a ouvir o pedido de socorro das crianças por espaços abertos, em que elas têm a liberdade de subir, descer, escorregar, pular, sem serem vigiadas o tempo todo, construindo suas escolhas e experiências. Ressaltamos que o papel do professor é o de criar oportunidades, de pensar em tempos e espaços que qualifiquem as experiências dos bebês e das crianças pequenas, permitindo que sejam protagonistas em suas descobertas.

Por outro lado, percebemos, ao longo da história da Educação Infantil no município, que houve encontros e desencontros em relação ao pensar as crianças e suas

infâncias. Nessa perspectiva, os professores participantes comentam que criam estratégias pedagógicas e oportunidades para qualificar a vida cotidiana das crianças na Educação Infantil e promover o protagonismo infantil. Perceber as dificuldades já é o início para discutir e superar essas barreiras.

Como possibilidades, podemos citar a metodologia da roda de conversa, que permite que criança tenha voz e escuta, que participe como protagonista na (trans)formação dos espaços e da vida cotidiana de Educação Infantil. Porém, essa não pode ser a única metodologia para efetivar a participação das crianças nas práticas pedagógicas. Se o momento em que a criança entra pelo portão da escola já é considerado como uma prática pedagógica, é importante considerarmos diferentes possibilidades para acolher e potencializar o protagonismo infantil.

Nesse sentido, entendemos que os professores participantes devem empoderar-se com conhecimento de causa e fazer valer sua voz. Afinal, crianças, professores, famílias são protagonistas do ato de ensinar e aprender. Construir essa relação de dar voz e escuta ao outro é construir uma empatia que favorece o protagonismo infantil, rompendo com o olhar adultocêntrico e com possibilidades fragmentadas de compreender as crianças e a vida cotidiana dos contextos de Educação Infantil.

Portanto, a partir dos diálogos apresentados, deixamos a janela aberta a novas interpretações. Sabemos que a vida do pesquisador, do professor, das crianças é uma constante aprendizagem, que não tem como simplesmente ser fechada, já que não é pronta e acabada, mas potencializada por novas observações, experiências, que nos provocam a olhar para além do horizonte, em busca de novas inquietações, que nos movimentem continuamente a sermos eternos aprendizes no ato de ensinar e de aprender. Assim, já nos sentimos provocados a voltar ao início dessa caminhada e construir uma nova aventura, que nos permita investigar as novas inquietações que emergiram durante a escrita desse trabalho, que podem contribuir com novas reflexões relativas às práticas educativas, que qualificam a vida cotidiana das crianças e favorecem o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

ARAÚJO, Joaquim M.; ARAÚJO, Alberto F. Maria Montessori: infância, educação e paz. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle. p. 115-145.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone S.; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-37.

BRASIL. Lei nº 8.609, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1959.

BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BEAUD, Stéfhane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CABANELLAS, Juan José E. Compartilhando os ritmos infantis. *In*: AGUILERA, Maria Isabel C.; CABANELLAS, Maria Clara E.; CABANELLAS, Juan José E.; RUBIO, Raquel P. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

CARVALHO, Mara I. C.; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do espaço em instituição pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Tradução: Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação**

infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARCIA, Andréa Costa. **Tempo e espaço**: interações na Educação Infantil. São Paulo: Senac São Paulo, 2018.

GARCIA, Andréa Costa. **Tempo e espaço**: interações na educação infantil. São Paulo: Senac São Paulo, 2018. Edição do Kindle.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso: 28 out. 2020.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça S. Criança quer mais do que espaço. **Revista Educação: Educação Infantil**, ed. esp., [2016]. Disponível em: https://issuu.com/paralaprac/docs/revista_educacao_o_mat_ria_crianca. Acesso em: 13 jan. 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. *In*: AGUILERA, Maria Isabel C.; CABANELLAS, Maria Clara E.; CABANELLAS, Juan José E.; RUBIO, Raquel

P. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13083/10278>. Acesso: 20 out. 2020.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).

LIMA, Aline Dayane A. **Encontros, trocas e interações**: potencialidades do ambiente de aprendizagem para a construção do conhecimento de bebês. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2588>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência**: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Porto Alegre, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**: Além da A4. Florianópolis, SC: Insular, 2020.

MELLO, Dani; VALARINI, Denise; ALMEIDA, Hellen. **Na praça: Conversas e vivências. Poética do habitar: Solo. Co-lecionar experiências.** 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

OLIVEIRA, Tiago R. M. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de Pesquisa em Educação. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-25.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Tradução de Vânia Cury. 6. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças: experiências de estágios com crianças de dois e três anos de idade. *In*: OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação dos professores.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. *In*: GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CANDWEL, Louise; SCHWALL, Charles (org). **O papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa.** Gaspar, SC: Todolivre, 2009.

TOMAZONI, Tayana Moritz; MACHADO, Maira Kelling; LAYNE, Chris Regina Gohr. **Caderno Pedagógico de Educação Infantil do município de Itapema, SC.** Itapema: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar.** Londrina: Edue, 2015. Edição do Kindle.

WOLFF, Daniele. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na educação infantil.** Jundiaí, SP: CEDUC, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Didáctica de la educación infantil: primeros años: 6.** Madrid: Narcea, 2017. Edição do Kindle.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A

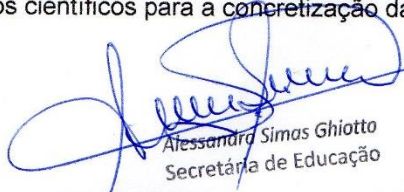
TERMO DE ANUÊNCIA

À Secretaria Municipal de Educação – Itapema - SC

Autorizamos a execução da pesquisa intitulada **ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**, cujo objetivo geral é *compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil*. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Digilaini Machado dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari – Univates, e tem como orientadora a Dra Kári Lúcia Forneck, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Os dados da pesquisa serão registrados pelo pesquisador por meio de um questionário através do *Google Forms* (formulários) lançado aos professores de Educação Infantil da rede municipal de Itapema. O questionário ficará aberto aproximadamente por um período de trinta dias, podendo se estender, caso haja necessidade. Por essa razão, autorizamos o acesso à lista de e-mails dos professores da Educação Infantil que integram o quadro de funcionários do município. A participação dos professores na pesquisa é um ato voluntário, o que não implicará nenhum apoio financeiro, despesa ou dano à Secretaria Municipal de Educação e aos participantes. Assim, estamos cientes e autorizamos a pesquisadora a divulgar informações coletadas através do questionário que será respondido pelos professores de forma anônima, proporcionando uma maior liberdade em registrar suas vozes, pensamentos e experiências, que são fundamentais para a concretização das análises e discussões dessa pesquisa.

Concordamos que se executem os procedimentos de pesquisa, desde que as informações obtidas sejam utilizadas apenas para fins científicos a ela vinculados.

Cientes dos objetivos, métodos e técnicas que serão empregados, autorizamos a execução dos procedimentos científicos para a concretização da pesquisa.



Alessandra Simas Ghiotto
Secretária de Educação

Diretora de Ensino e/ou Secretária de Educação
Itapema – SC

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar a pesquisadora responsável: Digilaini Machado dos Santos.

Fone: (48) 991156184 – email: digilaini.santos@universo.univates.br

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Professores

Concordo em participar da pesquisa intitulada, **ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**, de responsabilidade da mestranda Digilaini Machado dos Santos, orientada pela Dra. Kári Lúcia Forneck, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, de Lajeado (RS), cujo propósito é compreender como os professores de Educação Infantil (re)significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil.

Estou ciente de que o anonimato será garantido pela pesquisa, de que minha opinião será respeitada, tendo eu o direito de interromper a participação a qualquer momento.

Também tenho ciência de que minha adesão é voluntária e que não haverá apoio financeiro e/ou despesas referentes à minha participação.

Os resultados coletados por meio desse questionário serão utilizados para produção do conhecimento científico, que será apresentado exclusivamente na publicação em eventos, revistas, periódicos e atividades formativas com professores, sem que os participantes sejam identificados.

Certifico que todas as informações sobre a pesquisa foram prestadas pelo pesquisador, que deixou claros o propósito da pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados.

Quaisquer dúvidas e questionamentos podem ser endereçados à responsável pela pesquisa no seguinte email: digilaini.santos@universo.univates.br.

Apêndice C**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Aos Professores

Olá, prezado(a) colega(a):

Sou Digilaini Machado dos Santos, professora da rede municipal de Itapema e estou finalizando minha dissertação vinculada ao PPGEnsino da Univates – RS. O título de minha dissertação é **ENTRELAÇANDO VOZES E EMBALANDO EXPERIÊNCIAS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO INFANTIL**. O propósito do questionário que você está sendo convidado a responder é levantar subsídios que ajudem a compreender como professores de Educação Infantil concebem o papel dos espaços no desenvolvimento do protagonismo infantil.

Quero deixar registrado que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Itapema está ciente e de acordo com os procedimentos adotados na pesquisa.

Assim, gostaria de convidar os professores referência I e II para deixarem suas percepções sobre a temática proposta pela pesquisa, respondendo ao questionário que está disponível no link: <https://forms.gle/6hHLutSwLtYGoHaG6>. O questionário ficará aberto até dia 30 de setembro. A participação na pesquisa é um ato voluntário, sendo garantido o sigilo do participante.

Muito obrigada por sua contribuição e por sua participação nesta pesquisa. Estendo meus agradecimentos também à gestão do CMEI por fazer a ponte com os professores, encaminhando-lhes este e-mail.

Quaisquer dúvidas referentes ao propósito da pesquisa ou com relação aos questionamentos que ela contém, estou à disposição no e-mail: digilaini.santos@universo.univates.br – Fone: (48) 991156184.

Atenciosamente,

Digilaini Machado dos Santos

Apêndice D**QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES****PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES**

1) Você atua como Professor referência I ou Professor referência II?

() Referência I

() Referência II

2) Você Leciona há quanto tempo na Educação Infantil?

() Menos de 5 anos

() De 5 anos a 8 anos

() De 8 anos a 10 anos

() Acima de 10 anos

3) Turma em que leciona?

() Bebês

() Crianças bem pequenas

() Crianças Pequenas

4) Qual é sua formação inicial? _____

5) Você tem outra graduação? Se sim, especifique qual ou quais:

6) Você tem alguma formação complementar em nível de Pós-Graduação? Se sim, especifique qual ou quais:

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil

CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000

www.univates.br | 0800 7 07 08 09